

Sterke skrivere, ulike veier til målet

Skrivestrategier hos to elever på 10. trinn

Maren Kaarby



Masteroppgave i Lesing og skriving i skolen

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Sterke skrivere, ulike veier til målet

Skrivestrategier hos to elever på 10. trinn

© Forfatter

2012

Sterke skrivere, ulike veier til målet

Maren Kaarby

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i to sterke skrivere sin strategibruk under en heldagsprøve i norsk hovedmål. Dette er elever fra en 10. klasse i Oslo. Datamaterialet som ble samlet inn fra denne heldagsprøven er både videomaterialet av elevens skjermbilde fra hele skriveprosessen og transkripsjoner fra et intervju som ble gjort rett etter at elevene var ferdige med skrivingen. Målet med denne oppgaven er å få tydeliggjort hvordan sterke skrivere arbeider under en slik heldagsprøve. Det er to nøye utvalgte sterke skrivere som blir studert og analysert i denne studien. Dette fordi det er et ønske om å sikre seg at disse strategiene faktisk er effektive. Studien bygger på en forutsetning om at sterke skrivere på 10. trinn arbeider med noe som kan fremstå som delvis skjulte strategier for oss lærere som er rundt dem, hvis vi ikke spør dem konkret om hvordan dem arbeider.

Det er tre ulike strategityper som blir kartlagt i denne studien. Dette er generelle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier. Analysen av de generelle skrivestrategiene viser at disse to elevene bruker mange av de samme strategiene når de produserer tekst, begge forbereder seg godt hjemme, begge bruker mye tid på kladd, begge skriver ingress og avslutning til slutt, og de bruker vesentlig mer tid på disse avsnittene enn andre avsnitter. Begge elevene printer ut oppgaven sin flere ganger underveis i skrivingen for å se etter egne feil.

Disse to skriverne, Rasmus og Maja, arbeider og stedvis ulikt, spesielt når det gjelder skrivingen av selve teksten og i måten de kladder og lager en plan for skrivingen på. Selv om disse skriverne arbeider relativt ulikt i skriveprosessen, gjennomfører de begge et ca. likt antall endringsstrategier i sin egen tekst. I den grad denne oppgaven er i stand til å måle elevenes metakognitive evner, viser analysen at disse to elevene vet hva de gjør og hvorfor de gjør det.

Omtrent alle skrivehandlinger som kommer frem av videomaterialet, viser disse to skriverne et bevisst forhold til under samtalene. Oppgaven viser at sterke skrivere kan være ulike skrivere i den forstand at teksten deres blir til på ulike måter. Disse to sterke skriverne bruker ulike veier for å nå målet sitt.

Forord

Denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis ikke min daværende rektor Merethe Holmen støttet meg i valget ved å begynne på en mastergrad i lesing og skriving i skolen. Tusen takk Merethe for at du ga meg muligheten til å gjennomføre denne drømmen.

Denne oppgaven hadde heller ikke blitt til uten de to informantene mine Rasmus og Maja. Tusen takk for at dere stilte opp og for at dere skriver og tenker slik dere gjør!

Underveis har jeg fått god støtte og veiledning fra førsteamanuensis Therese Nerheim Hopfenbeck og professor Frøydís Hertzberg. Tusen takk for støtte, tålmodighet og hyggelige veiledningssamtaler.

Tusen takk til mine medstudenter på master i lesing og skriving 5.-10. Louise, Klara, Marie og Hege. Jeg ville aldri klart dette prosjektet uten dere. Takk for hyggelige og lærerike samtaler både fra hyttetur til Drøbak, et bord på Delicatessen og ikke minst for gode frokoster på Åpent Bakeri.

Takk og til venner og familie som gitt meg tid og rom til å bli ferdig med studiene selv om dette har gått på bekostning av samvær med dere.

Kanskje størst takk til min blivende ektemann Øystein for ditt humør og evne til bare å legge alt vekk. Her har jeg noe å lære. Tusen takk for at du har vært tålmodig med meg, og husarbeidet, disse to årene som studiene har pågått.

Oslo, mai 2012

Maren Kaarby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema	1
1.2	Å kunne uttrykke seg skriftlig	2
1.3	Bakgrunn	3
1.4	Strategier.....	4
1.5	Min problemstilling	4
1.6	Oppgavens struktur.....	6
2	Teoretisk rammeverk.....	8
2.1	Teksttrekanten og ulike syn på skriveprosessen.....	8
2.1.1	Teksttrekanten	8
2.1.2	Ulike syn på skriveprosessen	10
2.2	Skrivestrategier.....	12
2.2.1	En teori om skriving som kognitiv prosess	12
2.2.2	Før-tekst og før-tekstuell revisjon	16
2.2.3	Indre revisjon.....	17
2.2.4	Ett eller flere utkast?	18
2.2.5	Endringsstrategier.....	19
2.3	Metakognisjon	20
2.3.1	Metakognisjon og skriving	22
2.4	Hvorfor mitt arbeid er viktig	25
2.5	Oppsummering av teoridelen.....	26
3	Metodisk rammeverk, materiale og utvalg.....	27
3.1	Observasjon som metode.....	27
3.2	Det kvalitative forskningsintervju	28
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	29
3.3	Metodetriangulering	30
3.4	Egen datainnsamling.....	31
3.4.1	Mitt utvalg	31
3.4.2	Beskrivelser av min skriveundervisning	32
3.4.3	Skrivesituasjonen under datainnsamlingen	34
3.5	Validitet og pålitelighet	34

3.5.1	Det konkrete analysearbeidet	35
3.6	Kritikk til egen metode	36
3.7	Oppsummering	37
4	Analyse.....	39
4.1	Generelle skrivestrategier	39
4.1.1	Rasmus som skriver	40
4.1.2	Samtalen med Rasmus	40
4.1.3	Oppsummering av samtalen med Rasmus	43
4.1.4	Videomaterialet av Rasmus.....	43
4.1.5	Oppsummering av videomaterialet av Rasmus	44
4.1.6	Maja som skriver	45
4.1.7	Samtalen med Maja.....	45
4.1.8	Oppsummering av samtalen med Maja.....	48
4.1.9	Videomateriale Maja	48
4.1.10	Oppsummering av videomaterialet Maja	50
4.2	Endringsstrategier i videomaterialet	50
4.3	Metakognitive strategier	53
5	Drøfting og oppsummering	57
5.1	Generelle skrivestrategier	57
5.1.1	Funn Rasmus og Maja.....	57
5.1.2	Drøfting av generelle skrivestrategier	59
5.2	Endringsstrategier	63
5.2.1	Funn Rasmus og Maja.....	63
5.2.2	Drøfting endringsstrategier	64
5.3	Metakognitive strategier	65
5.3.1	Funn Rasmus og Maja.....	65
5.3.2	Drøfting metakognitive strategier	67
5.4	Oppsummering	68
Register.....		71
Litteraturliste		72
Vedlegg		75

1 Innledning

1.1 Tema

I denne oppgaven har jeg valgt å se på skrivestrategier hos to sterke elever under en tentamen i sakprega skriving. Jeg er spesielt interessert i de sterke skriverne fordi jeg mener dette er en unik kilde til gode skrivestrategier. Hva gjør de, hvorfor gjør de det og hvordan har de lært det? Det er flere grunner til at jeg valgte å studere sakprega skriving fremfor skjønnlitterær skriving. For det første viser forskning at norske ungdomsskole elever i dag behersker den narrative skriveformen i en mer tilfredsstillende grad enn den argumenterende (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005, Hertzberg 08:226, Igland 2007). Både i KAL-materialet og andre studier har forskere funnet ut at narrative tekststrategier ble behersket av så å si nesten alle elever, mens når det gjaldt de argumenterende tekstene, var det kun enkelte av de gode skriverne som behersket den argumenterende tekststrategien (Hertzberg 2008:225/226). Det samme kommer fram av internasjonal forskning (Freedman & Pringle 1988). På bakgrunn av dette mener jeg det er viktig å fokusere på strategibruk innenfor akkurat sakprega tekster. Dette er noe elevene trenger og har bruk for. Strategier kan sammenlignes med verktøy i forbindelse med skolearbeidet. Dette er og en betegnelse på strategier som blir brukt ved Skrivesenteret i Trondheim. Fra hjemmesiden til Skrivesenteret finner en følgende tekst:

Lese- og skrivestrategier kan sammenlignes med verktøy og stillaser. Elevene trenger en verktøykasse for hvordan de kan gripe an tekster. Verktøyene og stillasene vil variere fra fag til fag, og emne til emne. Det er derfor svært viktig at alle faglærere viser sine elever hvilke strategier som er mest hensiktsmessig i deres respektive fag, og hjelper elevene med støtte og stillaser i prosessen mot læring. Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter i alle fag, og alle lærere er derfor lese- og skrivelærere.

www.skrivesenteret.no

For det første er jeg opptatt av å utruste elevene med verktøy slik at det blir lettere for dem å løse oppgavene de får på skolen. For det andre er sakprega skriving den formen for skriving de fleste elevene kommer til å få mest nytte av resten av livet slik jeg ser det. Mange elever søker seg videre inn i utdanningsløpet og har derfor stor nytte av å beherske sakprega skriving der.

Formålet med denne oppgaven er å sammenligne observasjon og intervju av to sterke skrivere. Jeg gjør dette av to ulike årsaker. Hovedsakelig er jeg interessert i å kartlegge de ulike skrivestrategiene de to elevene benytter seg av underveis mens de skriver, men jeg er og

interessert i å vite hvor bevisste elevene er sin egen bruk av skrivestrategier. Dette mener jeg blir en måte å undersøke de to elevenes metakognitive evner på. For å få til dette har jeg observert to sterke elevers skrivestrategier for så å intervju dem i etterkant med fokus på ulike endringer de gjorde underveis mens de skrev. Pc-skjermen til elevene ble filmet under en heldagsprøve i norsk skriftlig. Dette gjør at jeg nå har et videomateriale av elevens tekstproduksjon og lydopptaket av et intervju per elev. Til sammen utgjør filmene og intervjuene datamaterialet for denne studien. Målet er å komme ut med et knippe strategier som mine to elever benytter seg av mens de skriver, og som det da kan være grunnlag for å tro er effektive strategier for andre elever og.

1.2 Å kunne utrykke seg skriftlig

Det å kunne utrykke seg skriftlig er en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Dette innebærer at elevene skal kunne utrykke seg skriftlig i fagene: fremmedspråk, kunst og håndverk, musikk, mat og helse, norsk fordypning, engelsk fordypning, elevrådsarbeid, religion, livssyn og etikk, kroppsøving, engelsk, samfunnsfag, naturfag, norsk og matematikk (K 06). Dette understreker viktigheten av å beherske det å kunne skrive tekster. Skrivning er noe elevene må mestre uansett fag. Men hvordan skal man lære elevene å kunne utrykke seg skriftlig? Dette gir Kunnskapsløftet ikke noe entydig svar på. Slik jeg ser det, kan skrivestrategier være til hjelp for mange elever som ønsker råd for å mestre skriving også på et høyere nivå.

Strategier er flittig nevnt i Kunnskapsløftet, i lærerplanen for norskfaget står det at et av formålene med faget er at: «I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner» (K 06). Her blir læringsstrategier nevnt uten at det er presisert videre med eksempler på hva akkurat gode læringsstrategier er. Også under skriftlige tekster, som er et av hovedområdene i lærerplanen for norsk, står det at «Det arbeides med å stimulere til lese- og skrive lyst og – evne og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet» (K 06).

Under kompetansemål etter 10. årstrinn blir ikke skrivestrategier lenger nevnt. De eneste strategiene som er nevnt under kompetansemål etter 10. årstrinn er lesestrategier. «Bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (K 06).

Slik jeg ser det er det veldig bra at både lesing og skriving har en så sentral plass i Kunnskapsløftet, dette sender signaler om at dette er noe det må satses på i skolen. Samtidig ser jeg og en stor utfordring knyttet til skriveopplæringen. Hvorfor er det slik at lesestrategier blir nevnt som et kompetansemål etter 10. årstrinn og ikke skrivestrategier? Ut i fra mitt ståsted som norsklærer er det å kunne mestre disse to strategisettene like viktig. Og hvilke strategier er det egentlig det er snakk om?

1.3 Bakgrunn

Bakgrunnen for interessen for skrivestrategier har sitt opphav i spørsmål jeg stilte meg da jeg lærte om lesestrategier. Lesestrategier er et eget emne knyttet til dette Masterprogrammet i Lesing og skriving i skolen. Eksempler her på inspirerende amerikansk forskning er *National Reading Panel* (NRP) og *The Rand Reading Studie Group* (RRSG) og John Guthrie sitt arbeid. Lesestrategier fremsto både som veldig spennende fordi det var så mye ny og positiv forskning på området samtidig som det og var spennende å arbeide parallelt med dette i eget klasserom. Dette var noe som elevene og viste entusiasme for. I løpet av studiet begynte interessen min for strategilæring og å omfatte metakognisjon. Forskning har vist at dette viser seg å være en utslagsgivende faktor for leseforståelsen og kanskje viktigst av alt, metakognisjon kan læres (Baker, 2008). Lesing har samtidig blitt satt på dagsorden her hjemme gjennom undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) og nasjonale prøver i lesing. Strategier for å fremme leseforståelse har fungert motiverende for meg, og sikkert mange andre, fordi en har sett så tydelige resultater av arbeidet gjennom tester. Men hva så med skrivestrategier? Innledningsvis så vi at dette og hadde rotfeste i Kunnskapsløftet. Her i Norge har hovedfokus innen skriveforskningen ligget på blant annet prosessorientert skriving og mappeevaluering. Dette er områder som det nå det finnes god kompetanse på og som forskerne har vært flinke til å formidle ut til skolene.

Den amerikanske skriveforskeren Steve Graham (2006) har gjennomført en metaanalyse av strategiundervisning og skriving. Hovedfunnet hans er at strategiinstruksjon er effektivt når det gjelder å bedre elevenes skriveferdigheter. Han målte forbedring på mange av de ulike elementer innenfor skrivingen, deriblant, skrivekvalitet, lengde på tekst og elevens evne til selvredigering (Graham 2006:204). Han som de fleste andre skriveforskere, understreker på slutten av sin artikkel viktigheten av at det må forskes videre på dette. Dette viser mulighetene for fremtidig forskning på skrivestrategier og skriving og metakognisjon. Dette er ikke

kunnskap som må forbli i Amerika. Vi trenger den type kunnskap om skrivestrategier i Norge og.

1.4 Strategier

Skrivestrategier er som nevnt omtalt i Kunnskapsløftet. Dessverre har ikke Kunnskapsløftet nevnt noen definisjon av begrepet skrivestrategier. Denne oppgaven støtter seg derfor på definisjonen til den norske skriveprofessoren Frøydis Hertzberg (Hertzberg 2006). Hun illustrerer selv utfordringen med mangel av definisjoner på skrivestrategier, og løser den ved at hun skriver om en definisjon fra læringsstrategier. Denne definisjonen er **prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave** (Hertzberg 2006:112). Et annet alternativ til en definisjon av begrepet er den norske skriveforskeren Jon Smidt sin måte å definere skrivestrategier på. Han definerer skrivestrategier som, «en serie overordna valg skriveren gjør for å nå et mer eller mindre klart mål» (Smidt 1991:9). Jeg mener heller skrivestrategier består av ulike handlinger, og slik jeg ser det er derfor Hertzberg sin noe mer presis. Jeg antar at det her ligger underforstått at prosedyrer og teknikker og innebefatter handlinger.

1.5 Min problemstilling

Jeg er interessert i å kartlegge ulike skrivestrategier som kan gi grunnlag for videre skriveutvikling i klasserommet. Hva gjør de gode skriverne? Arbeider de ut i fra et sett med strategier som det er mulig å lære videre til andre skoleelever? Et overordnet mål for denne oppgaven er å sitte igjen med noen effektive skrivestrategier som jeg kan basere skriveundervisningen min på i fremtiden. Disse to skriverne kommer hele tiden til å bli sammenlignet med hverandre, både i analyse og drøftingsdelen. Dette gjør jeg hovedsakelig av to grunner. For det første vil jeg understreke at det er flere strategier en kan bruke for å bli god til å skrive. Jeg valgte ut disse to skriverne fordi de skriver relativt ulikt. Den andre hovedgrunnen til at jeg sammenligner skriverne mine, er fordi jeg og er svært interessert i likheter i strategibruken de benytter seg av. Jeg tenker at hvis jeg finner spor av den samme strategibruken hos disse to skriverne, vil det være grunn til å anta at andre skrivere og vil kunne benytte seg av de samme strategiene med hell. Problemstillingen for denne oppgaven er **Hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen, og hvilke skrivestrategier bruker de?**

For å svare best mulig på denne problemstillingen har jeg gjort en tredeling av både teorien, analysen og delvis drøftingen. Tredelingen er generelle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier.

Generelle skrivestrategier

Hvordan bygger sterke skrivere opp oppgaven sin? Hvordan blir oppgaven til? Og hvilke strategier bruker de når skriver? Skrivestrategier blir i denne oppgaven definert som prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg 2006:112). Jeg benytter meg av både videomaterialet og transkripsjonen fra samtalen for å prøve å si noe konkret om disse to elevenes generelle skrivestrategier under denne skrivesituasjonen. Dette trenger nødvendigvis ikke være noe som elevene selv kaller for skrivestrategier, men noe jeg som lærer anser som en fruktbar måte å tenke på når man produserer tekst. Definisjonen jeg har valgt for skrivestrategier er såpass vid at her er det rom for i størst mulig grad å beskrive det en ser ut i fra materialet, og å se om noe av det de gjør kan kategoriseres som strategier. I teoridelen knyttet til generelle skrivestrategier vil jeg trekke frem noen, i hovedsak amerikanske, studier som blant annet peker på forskjellen mellom sterke og svake skrivere og ulik forskning om hvordan tekstproduksjon foregår.

Endringsstrategier

Teori som blir gjennomgått i teoridelen viser at elevens egne endringer og omskrivninger i egen tekst kan være avgjørende for tekstens kvalitet. Jeg er derfor i denne oppgaven interessert i hva slags type endringsstrategier elevene benytter seg av når de skriver denne teksten. Med endringsstrategier mener jeg addering, delering, substituering og permutering. Eksempel på en endringsstrategi av typen addering er hvis eleven går tilbake i teksten og legger til nye ord, fraser eller setninger. Deleringer er hvis eleven fjerner ord fraser eller setninger, og substituering er hvis skriveren erstatter ord, fraser og setninger med andre ord, fraser og setninger, men at betydningen er fortsatt er den samme. Permutering er det samme som flytting, for denne oppgaven blir flyttinger analysert uansett om det er ord, frase, setning eller avsnitt. Denne endringsstrategianalysen er inspirert av hovedoppgaven til Mari Ann Igland der hun gjennomfører en analyse av de samme endringsstrategiene. Den analysen jeg her skal foreta meg er noe forenklet da jeg ikke skiller mellom endringer på mikro- og makronivå. De ulike endringsstrategiene fra hovedoppgaven hennes er igjen hentet fra

Sommers (1980) og Bridwell (1980) sine syntaktisk orienterte studier som stod for opphavet til disse fire endringsoperasjonene (Igland 1991:77). Jeg er interessert i å se på antall endringer hos mine to sterke skriverne fordi jeg tror antall endringer i en tekst som den de skriver, kan være et skille mellom sterke og svake skrivere. Dette er kun antagelser som denne undersøkelsen ikke vil kunne gi noe svar på. Målet for denne endringsanalysen er å kunne si noe samlet om hvilke endringsstrategier disse to skriverne benytter seg av og sammenligne endringsstrategiene disse to skriverne bruker.

Metakognitive strategier

Jeg er og interessert i prøve å finne belegg for at disse skriverne er metakognitivt sterke skrivere. For å forklare hva jeg legger i begrepet «metakognitivt sterke» støtter jeg meg på det som Flavell legger i betydningen «metakognitiv erfaring» (Flavell 1985) og Brown & Bakers begrep «regulering av kognisjon» (Brown 1985). Disse forskerne har alle en todelt forståelse av begrepet metakognisjon. Flavell bruker termene «metakognitiv kunnskap» og «metakognitiv erfaring» (Flavell 1985) mens Brown & Baker snakker om «kunnskap og kognisjon» og «regulering av kognisjon» (Brown 1985). For denne oppgaven er det altså reguleringen av kognisjon og den metakognitive erfaringen jeg er interessert i. Jeg er interessert i om og i hvilken grad elevene er bevisste sine egne skrivehandlinger. På film er ulike strategier synlige, men hvor bevisste er elevene selv disse handlingene og ikke minst endringene de gjør? For å avklare dette har jeg intervjuet elevene i etterkant. Disse intervjuene blir da informasjonskanalen min til elevenes egne tanker om skrivingen. Analysedelen for denne problemstillingen består av en metodetriangulering der jeg ser på strategifunn både fra videomaterialet og samtalene. Dette gjør jeg for å kunne se etter støttende og utdypende funn. Et sentralt tema blir og om det er klare strategifunn i enten videomaterialet eller fra samtalene som ikke har støtte i den andre kilden.

1.6 Oppgavens struktur

Denne tredelingen, generelle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier, kommer til å prege strukturen i denne oppgaven. Oppgaven er bygd opp rundt fem hoveddeler. Disse er innledning og bakgrunn for oppgaven, teoretisk rammeverk, metodedel, analysedel og en avsluttende drøftingsdel.

Etter denne **innledningen** følger det **teoretiske rammeverket** for oppgaven. Først ser jeg på skrivetrekanten og ulike historiske syn på skriveprosessen. Så fordyper jeg meg i de mellomoverskriftene jeg har valgt å kalle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier. Her redegjør jeg for forskning som er relevant for denne oppgaven, både norsk og internasjonal. Avslutningsvis i teoridelen kommer jeg til å argumentere for hvorfor jeg mener denne oppgaven er et viktig bidrag til skriveforskningen i Norge.

I **metodedelen** gjennomgår jeg hvordan jeg har samlet inn teori til denne oppgaven. Dette gjør jeg for å klargjøre i detalj hva jeg har gjort slik at resultatene mine kan tydes på riktig grunnlag. Her klargjør jeg for leseren hvilke metodiske valg jeg metodisk har tatt og hvilke konsekvenser dette kan føre til for resultatet. I slutten av denne delen er jeg og innpå et viktig punkt, kritikk til egen metode.

Analysedelen utgjør en stor del av denne oppgaven. Her presenterer jeg materialet som er grunnlaget for denne forskningen. Materialet mitt er todelt på den måten at det både består av filmopptak av selve skriveprosessen og et intervju jeg tok med elevene rett i etterkant av skrivingen. I analysedelen gjengir jeg deler av intervjuene jeg mener er av relevans for oppgaven, og viser til observasjoner fra filmen. En viktig del i analysen min er det avsnittet der jeg sammenligner elevenes svar fra intervjuene med mine observasjoner fra filmen. På denne måten mener jeg at jeg får et overblikk over elevenes mulige metakognitive evner.

I den avsluttende **drøftingsdelen** belyser jeg mulige funn i denne forskningen med eksisterende teori på område. Denne delen inneholder også noen oppsummerende tanker om hele oppgaven.

2 Teoretisk rammeverk

Hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen? Og hvilke skrivestrategier bruker de?

Skriveforskning er relativt ungt som forskningsområde, og det var i USA de først begynte å interessere seg for skriving som noe mer enn bare teksten. Skriveforskning fram til 1970 tallet, mener den norske professoren Torlaug Løkensgård Hoel, derfor er synonymt med tekstforskning. Forskerne var lingvister, litteraturforskere og retorikere og forskningen omhandlet analyse av den ferdige teksten. På den tiden ble selve skriveprosessen sett på bare som en overføring fra en ferdig tenkt tanke til papiret, med andre ord en lineær prosess (Hoel 1997:4). Dette synet blir etter hvert utfordret, blant annet fra forskere som Elbow og etter hvert og Britton. Disse blir, i følge Hoel, regnet som de første skrivepedagogene som var opptatt av prosessorientert skriving. Videre følger en periode i amerikansk skrivepedagogikk som er preget av de tre M`ene Mofett, Murray og Marcoire. Disse understreker nå, i følge Hoel, hvor viktig omskriving kan være i arbeidet med en tekst (Hoel 1997:5)

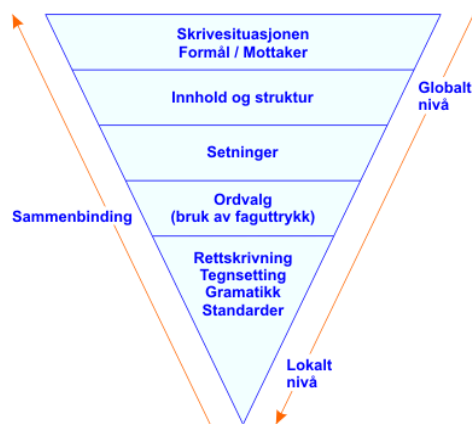
Det er gjort få studier hva angår skrivestrategier spesifikt i Norge. Her har det innad i forskningsmiljøet vært fokus på prosessorientert skriving. Det er ikke noe motsetningsforhold mellom forskning på skrivestrategier og prosessorientert skriving, de støtter seg begge på det samme internasjonale teorigrunnlaget, som jeg skal presentere deler av senere, men her i Norge er det ikke utført noen eksperimentelle kognitivt orienterte studier hva angår skrivestrategier. Det er derfor de viktigste kildene til denne oppgaven nettopp er amerikanske studier knyttet til kognitiv psykologi og skrivestrategier.

2.1 Teksttrekanten og ulike syn på skriveprosessen

2.1.1 Teksttrekanten

De norske skriveforskerne Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgård Hoel har sammen skrevet boken *Å skrive for å lære* (2000, 2010). Dette er en bok som bygger på både norsk og internasjonal skriveforskning og skrivepraksis. I denne boken er det et eget kapittel om skriveprosessen. Skriveprosessen blir her definert som en betegnelse for de ulike

arbeidsfasene fra du får oppgavetema (eller definerer det selv), til et ferdig produkt (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2010:37). Et viktig poeng med dette kapitlet er å vise at det finnes ulike nivåer i en tekst og at det ikke er meningen at en skal arbeide med alle nivåene samtidig (Dysthe et al. 2010:37). For å illustrere de ulike nivåene i en tekst bruker de teksttrekanten. Teksttrekanten er opprinnelig en modell som ble utviklet av Hillocks. I denne oppgaven kommer teksttrekanten til å bli referert til gjennom Hoel (2007) og Dysthe (et. al 2010). Teksttrekanten symboliserer ingen rang av viktigheten til de forskjellige nivåene, men synliggjør alle tekstnivåene som er en del av skriveprosessen. Jeg velger å starte denne teoridelen med å presentere teksttrekanten fordi jeg mener den gir et godt bilde på hvor kompleks skrivesituasjonen faktisk er. For å sitere de to kjente amerikanske psykologene Bereiter & Scardamalia er det å skrive en lang og resonerende tekst sannsynligvis den mest kompliserte konstruksjonsoppgave de fleste mennesker noen gang blir pålagt. De mener i tillegg at det kan sammenlignes med for eksempel å koreografere en ballett eller tegne og bygge et hus (Bereiter & Scardamalia 1983:43). Dette sitatet finner jeg derfor svært illustrerende som en introduksjon til teksttrekanten. Skrivning er en komplisert aktivitet.



Det øverste nivået i teksttrekanten gjenspeiler skrivesituasjonen. Dette er det høyeste nivået i teksten, og oppgaven til skriveren er å skaffe seg bevissthet om skrivesituasjonen, hva er formålet med skrivingen og hvem er mottakeren? Det er og viktig at skriveren kjenner til de sosiale og kulturelle rammene for skrivingen. Det nest øverste nivået er kunnskap om emnet for skriveoppgaven. Det tredje øverste nivået handler om kjennskap til hvordan en tekst kan struktureres.

Disse tre øverste nivåene viser de globale nivåene i en tekst. De tilhører et mer overordnet syn på teksten enn de punktene som nå følger; tekstsammenbinding og setningsbruk, ordvalg og

ordbruk, rettskriving og tegnsetting, referanser, noteapparat etc. De siste punktene blir kalt for lokale nivå i teksten.

Hoel (2007) skriver at endringer og operasjoner på de globale nivåene innebærer mer komplekse kognitive prosesser enn operasjoner på lokale nivåer som rettskriving og syntaks (Hoel 2007:72). For min oppgave betyr dette at hvis elevene gjør endringer på det globale nivået, eksempelvis gjør endringer som går på struktur eller endrer innholdet på enten avsnitt eller setningsnivå, er det en mer kompleks kognitiv prosess som ligger bak enn hvis de bare retter opp skrivefeil. Dette kommer jeg tilbake til når jeg senere skal analysere de ulike endringene de to elevene gjør med tekstene sine.

2.1.2 Ulike syn på skriveprosessen

Jeg vil her tilnærme meg skriveforskningen historisk ved å presentere ulike syn som har rådet på skriveprosessen. I følge Hoel 2007 finnes det tre ulike syn på skriveprosessen, lineært, syklisk og kontekstuell. Disse tre synene representerer på mange måter og ulike epoker i skriveforskningen. I skriveforskningens tidlige fase så en på skriveprosessen som en lineær prosess. Det **lineære synet** på prosessen forutsetter at skriveren har gjort ferdig tankearbeidet før skrivingen starter. Viktige stikkord for dette synet er:

- Planlegging er et forstadium til skrivingen
- Planlegging er å lage en detaljert plan for teksten, skrivingen innebærer i høy grad å fylle ut innholdet i disposisjonen
- Omskriving er en følge av dårlig planlegging

(Hoel 2007:64)

Det **sirkulære synet** på prosessen kom med den kognitive skriveteorien på 70- og 80-tallet. Her blir teksten til ved at skriveren beveger seg rundt i teksten og på den måten klargjør egne tanker samtidig som teksten blir utviklet. Stikkord som representerer dette synet er:

- Planlegging er å lage en foreløpig plan som blir justert etter hvert
- Planlegging er en kontinuerlig prosess som foregår under hele skriveprosessen og på ulike nivåer i teksten.
- Omskriving er en konsekvens av tankeutvikling underveis i skriveprosessen
- Omskriving er både et ledd i skriverens egen klargjøringsprosess og i arbeidet med å gjøre teksten tilgjengelig for leseren

- Omskriving er en integrert del av skriveprosessen

(Hoel 2007:65)

Det tredje og siste synet på skriveprosessen er det **kontekstuelle synet** på skriveprosessen. Dette kan sees i sammenheng med det sosiokulturelle synet på læring som kom på 90 tallet. Her spiller også miljøet rundt en stor rolle for skriveprosessen. Videre kan både trekk fra det lineære synet og det sykliske synet på prosessen være presentert her og. Her er viktige stikkord:

- Omskriving er et ledd i dialogen skriveren har med leseren og i å skape og opprettholde et midlertidig felles forståelsesrom
- Omskriving er et ledd i å tilpasse teksten til kulturelle krav og normer i det diskursmiljøet teksten skal leses i

(Hoel 2007:65)

For denne oppgaven, der ulike skrivestrategier står i fokus, mener jeg denne tredelingen er interessant fordi den peker nettopp på ulike syn på skriveprosessen. Med disse ulike synene understreker skriveforskningens historie kompleksiteten knyttet til skriving og skriveforskningens historie. Både det lineære og det sirkulære synet på skriveprosessen kommer til å bli diskutert i drøftingsdelen opp mot funnene for denne forskningen.

En annen måte Hoel kategoriserer skriveforskningens historie på er skille mellom «innoverretta» og «utoverretta» skriveteorier (Hoel 1997). Med de innoverretta skriveteoriene mener hun forskning om hva som foregår i skriverens hode og de indre prosessene. Disse representerer et ekspressivt syn på skriving og kognitiv skriveteori. De utoverretta skriveteoriene tar for seg den språklige og sosiale konteksten skrivingen foregår i (Hoel1997:3). Historisk sett har det vært et skille mellom de ulike skriveteoriene ovenfor. Det Hoel gjør i sin artikkel «Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier» er å prøve å forene dem ved å argumentere for at teoriene og må studeres i samspill, den ene er ikke tilstede uten at den andre er der. Denne retningen kaller hun for skriving i et sosiokulturelt samspill. Slik jeg ser det er dette en annen måte å se historisk på skriveforskningen. Begge disse måtene å kategorisere skriveforskningen på mener jeg får frem samspillet som både preger det kontekstuelle synet på skriving og skriving i et sosiokulturelt samspill. Kanskje er det slik at med jo mer forskning en får på området, desto mer komplekst, og derfor avhengig av samspill, blir synet på skriveprosessen.

Jeg oppfatter det slik at når prosessorientert skriving kom for fullt var denne metoden også enestående i måten kognitiv skriveforskning dannet grunnlag for en metode som og støttet seg på teorier om skrivingen som et sosiokulturelt samspill. Mye av den kognitive skriveforskningen som den gang lå til grunn for prosessorientert skriving er den samme som vil bli presentert i avsnittene nedenfor.

2.2 Skrivestrategier

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg skriveforskning som jeg mener er relevant for det jeg har valgt å kalle generelle skrivestrategier. Innledningsvis definerte jeg skrivestrategier til å være prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg 2010:112). Jeg er her interessert i hvordan oppgaven blir til og hvordan de to elevene tenker underveis i skriveprosessen. For å belyse skrivestrategier nøyere kommer jeg i denne delen til å støtte meg på forskning fra Flower & Hayes, Witte, Murray, Harris og Igland sin hovedoppgave.

2.2.1 En teori om skriving som kognitiv prosess

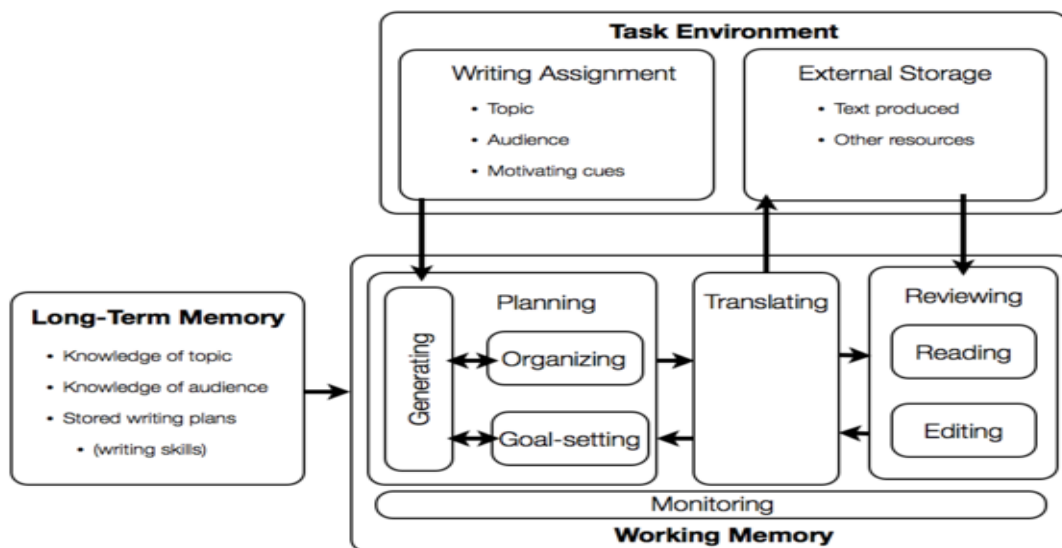
Tittelen på den forskningen jeg nå skal presentere indikerer at skriving er en kognitiv prosess. Flower & Hayes sin forskning er noe av den første, og kanskje viktigste, forskningen innenfor skrivefeltet som understreker akkurat dette. De er opptatt av hva som styrer de avgjørelsene forfattere tar underveis i skriveprosessen. Artikkelen de ga ut i 1981 tar for seg en teori om kognitive prosesser som er sentrale for skriving. Denne studien er basert på protokollanalyse som de har arbeidet med i fem år. Protokollanalyse er en metode der deltakerne blir bedt om å dele sine tanker om skrivingen hele tiden underveis mens de skriver. Dette er en avansert metode som er forbundet med kognitiv forskning. Senere i denne oppgaven kommer denne metoden til å bli referert til som høytttenkningsprotokoll. I denne kjente studien presenterer de en teori som sier at kognitive prosesser er avhengig av og baserer seg på disse fire holdepunktene.

1. Skriving som prosess lar seg best forstå som et sett med differensierte tankeprosesser, som den som skriver arrangerer eller organiserer under skrivearbeidet
2. Disse prosessene har en hierarkisk og sammenvevd organisering der en gitt prosess kan ligge innebygd i en hvilken som helst annen prosess

3. Skrivearbeidet i seg selv er en målstyrt tankeprosess, dirigert av skriverens eget voksende nettverk av målsettinger
4. Den som skriver, skaper sine egne mål på to måter: ved å generere både overordnede mål og delmål som uttrykker skribentens voksende opplevelse av arbeidets hensikt, og av og til ved å endre de overordnede målene eller etablere totalt nye ut i fra det en har lært ut i fra skrivearbeidet

(Flower & Hayes 1981:103-104)

Som det kommer frem av disse fire punktene er skriveprosessen avhengig av skriverens tanker underveis i selve skriveprosessen. Flower & Hayes klarte å få kjennskap til skriverens tanker gjennom høyttenkningsprotokollene, og kanskje er det akkurat dette som gjør denne studien så spesiell. Teorien de fremla ville ikke vært den samme om denne forskningen bare hadde basert seg på observasjon. For å klargjøre teorien sin har de skissert en modell som illustrerer de ulike prosessene som foregår mens man skriver.



Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32: 365-387

Av denne modellen ser en at det er tre hovedprosesser som foregår i arbeidsminnet: planlegging, overføring og revisjon. Alle disse hovedprosessene har igjen underprosesser. (Se modellen over.) I tillegg er det synlig i modellen hvordan omgivelsene og langtidsminet og påvirker skrivingen. Flower & Hayes mener at det ikke er slik at alle skriverne kronologisk jobber seg gjennom de ulike prosessene (Flower & Hayes 1981:114). Dette kommer som et klart motargument til den tidligere lineære antagelsen av skriveprosessen. Flower & Hayes hevder på bakgrunn av dette studiet at skrivingen skjer i en hierarkisk prosess i motsetning til det lineære synet, og at de ulike prosessene ikke er ordnet i en fast rekkefølge (Flower &

Hayes 1981:115). Det kommer altså klart frem at denne forskerduoen er bidragsytere til synet om at skriveprosessen er en sirkulær prosess.

Et viktig spørsmål for Flower & Hayes var, «Hvorfor skriveren tar de valgene hun tar?» De mener at svaret på dette spørsmålet finnes i det tredje hovedpunktet av de fire punktene som ble presentert innledningsvis. Det tredje hovedpunktet er skriverens egne selvdefinerte mål. Denne kategorien av selvdefinerte mål omfavner mye, eksempelvis kan de være vide og utforskende eller snevre og mottaksorienterte. De kan være bundet til emnet eller fokusert på å produsere korrekt språk. Disse selvdefinerte målene mener de absolutt er med på å styre skrivingen. Det som igjen kan være med på å påvirke målene, kan være den retoriske situasjonen, egne kunnskaper, sjangeren osv. Alt dette blir knyttet sammen gjennom de mål, planer og kriterier for evalueringen av teksten som skriveren faktisk har (Flower & Hayes 1981:118). Det jeg tenker er interessant her er de tilfellene der skriveren har få eller svake selvdefinerte mål. Det kan ofte virke som om målet til mange elever er å bli ferdig med teksten. Jeg tenker det her er viktig å lære opp elevene til å etablere seg gode mål. Ofte er jeg vitne til at det er negative krefter som er med og styrer skrivingen, eller retttere sagt fraværet av skriving. Elevene tenker at dette er en umulig oppgave og lar derfor vær, eller besvarer oppgaven useriøst. Kanskje er det slik at dette kan ha sammenheng med at eleven ikke har satt seg realistiske mål for tekstproduksjonen, at eleven sikter for høyt og derfor hele tiden blir møtt av egne skuffelser fordi hun ikke klarer å skrive opp til målene? Dette blir bare antagelser og en for omfattende tematikk til å gå videre med for denne oppgaven. Jeg vil likevel legge til at skal en drive skriveundervisning ut i fra disse prinsippene kan det virke som om undervisning i etablering av mål og målstyring ikke er bortkastet tid, og samtidig kanskje et forsømt område i skriveundervisningen.

Forskningen til Flower & Hayes har gitt kunnskap om at dårlige skribenter ofte setter seg svært abstrakte og lite utviklede mål (Flower & Hayes 1981:118). På bakgrunn av dette mener de derfor at en viktig forskjell mellom sterke og svake skrivere er synlig allerede i hvilke mål de setter seg for skrivingen. Dette gjelder både kvantitet og kvalitet ved disse målene. Dette mener jeg er viktig tematikk som jeg allerede kommenterte i det forrige avsnittet. Det kan virke som om svake skrivere har mye å hente i opplæring av både etablering av mål og hva målstyring har å si for skriveresultatet. Det kan altså se ut til at jo mer erfaren skribenten er, jo større vil repertoaret av slike halvautomatiske planer og mål være. Dette kan og sees på som kognitive skjemaer som både vokser og endrer seg. Flower & Hayes ser for seg en trekant

mellom mål, emne og tekst, som alle tre kjemper i kampen om skriverens innflytelse (Flower & Hayes 1981:119). Og det er «målhjørnet» det som viser seg å ha størst betydning for resultatet av skrivingen.

Det fjerde hovedpunktet i teorien til Flower & Hayes peker på to nye grunnleggende prosesser, utvikling av delmål og regresjon av mål (Flower & Hayes 1981:121). Med regresjon av mål mener jeg forandring av tidligere definerte mål. Dette anser jeg som to svært usynlige prosesser i den forstand at de så å si er usynlige for andre enn skriveren selv.

Målstyrte prosesser og utvikling av delmål er prosesser som er utilgjengelig for forskere så sant de ikke benytter seg av metoder som høyttenningsprotokoller. Dette mener jeg er med på å understreke hvor viktig det er at vi jobber sammen med elevene om hvordan man etablerer mål og at de lærer at disse målene er foranderlige.

Flower & Hayes har på bakgrunn av denne forskningen kommet med tre typiske mønstre på hvordan en skriver organiserer de grunnleggende prosessene. Jeg skal nå kort gjengi disse tre fasene av skriveprosessen. Den første er **utforske og befeste**. Dette skjer gjerne i starten av skrivearbeidet. Den som skriver arbeider ut ifra et overordnet mål eller en plan som skal utforskes (Flower & Hayes 1981:121). Ut i fra planen kan skribenten utforske egen kunnskap, og befestningen skjer når målet erstattes av et nytt mål som igjen styrer den neste episoden i skrivearbeidet (Flower & Hayes 1981:122). Dette nivået foregår under planleggingsprosessen, men det er store likhetstrekk ved dette mønstre og det tredje mønsteret som heter skrive og regenerere. Det andre mønsteret er å **fastslå og videreutvikle**. I dette mønsteret forklares mye av det direkte tekstutformingsarbeidet, men fortsatt bare på planleggingsstadiet. En kan si at det blir dannet broer mellom intensjoner og planlegging av den faktiske teksten (Flower & Hayes 1981:124). Det tredje og siste mønsteret er **skrive og regenerere**. Dette mønsteret er som sagt analogt med utforske og befeste mønsteret, bortsett fra at her produseres det tekst fremfor å planlegge (Flower & Hayes 1981:125).

Dette studiet er interessant for meg i denne oppgaven fordi Flower & Hayes stod for et nytt og nesten revolusjonerende syn på skriveprosessen da denne artikkelen kom ut i 1981. Den står i dag igjen som et bakteppe og en grunnmur i all senere skrivestrategiforskning. Det ville vært vanskelig å skrive en oppgave som denne uten å legitimere skriving som en kognitiv prosess. Utfordringen med denne teorien knyttet til min forskning er et av hovedpoengene til Flower & Hayes, at skrivingen styres av en målstyrt tankeprosess. Dette poenget er svært vanskelig for meg å observere i min forskning. Hvordan kan en egentlig observere målstyring? Flower &

Hayes (1981) klarte det ved hjelp av høyttenkningsprotokoller, men dette er ikke en metode jeg benyttet meg av i min forskning. Dette er problematikk jeg kommer inn på under avsnittet kritikk til egen metode. Når jeg intervjuet elevene etter skrivingen, spurte jeg dem begge om hvilken plan de hadde for skrivingen. Slik jeg ser det er dette og en form for å teste ut elevenes målstyring, men dette er kanskje ikke like pålitelig som høyttenkningsprotokoll fordi denne samtalen fant sted etter at skrivingen var ferdig og ikke parallelt slik det er vanlig at høyttenkningsprotokoller blir gjennomført. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven.

2.2.2 Før-tekst og før-tekstuell revisjon

Før-tekst begrepet til Witte (I Hoel 1997, 2007) tar for seg de indre forestillingene skriveren har for seg av teksten før teksten er blitt til. Denne før-teksten setter han i sammenheng med kognitiv teori som eks. skjema teori. Han er og opptatt av at siden skriving styres kognitivt varierer evnene mye fra person til person. Witte gjennomførte en studie der to studenter hadde svært ulike skrivestrategier. Den ene gjorde mange endringer i teksten, mens den andre gjorde svært få. Witte forklarer disse ulike strategiene med en hypotese om at elevene arbeider ut i fra svært ulike før-tekster. «Witte mener at et syn på revisjon, som endringer som skriveren gjør i teksten underveis i den fysiske skriveprosessen, uttrykker et for snevert syn på planlegging og omskriving, og dermed også på de indre prosessene vi går inn i når vi skriver» (Hoel 1997:15). En skriveteori mener Witte i følge Hoel derfor må ta hensyn til at mange skrivere vet hva de vil skrive om og hvordan de vil formulere dette. En praktisk skriveteori må, i følge Witte, åpne for også å være i stand til å forklare det faktum at skriving både kan være en prosess der vi overfører tanker og ideer til et synlig språk, og en prosess der vi oppdager tanker og mening gjennom språket, mener Witte (Hoel 2007:66).

Witte har gjennomført en studie som jeg mener er svært relevant for min forskning. Hans resultater satte fokus på ulike skriveprosesser, og ikke minst at skrivere arbeider ulikt. Han peker på den betydningen før-teksten kan ha for det ferdige produktet. Selv om dette er usynlige strategier, viser studiene hans at før-tekstene kan spille en avgjørende rolle for det ferdige produktet. Slik jeg ser det er Witte med å legitimere, ved hjelp av forskning, skrivestrategien kladding. Med kladding mener jeg den tekstproduksjonen som skjer før elevene begynner å føre inn. Dette kan både være modeller, stikkord eller hel tekst. Kladding kan som sagt foregå på ulike måter og nivåer. Noen elever liker å skrive ned en strukturert

tekst med ulike mellomoverskrifter og stikkord til de ulike avsnittene, andre foretrekker et tankekart for å få et overblikk over alle tankene de har rundt temaet de skal skrive om. Som lærer opplever jeg at mange elever opplever stor frustrasjon rundt det å kladde. De føler ikke at de får det til og at det er noe som hemmer skriveprosessen. Jeg mener elever på ungdomsskolen likevel er nødt til å prøve å kladde. De er ikke erfaringsmessig sterke nok skrivere enda til at de bare kan droppe bruken en viktig strategi slik som kladding. Jeg mener det er vår jobb på ungdomsskolen å lære elevene å kladde slik at de på et senere nivå selv kan velge om dette er en strategi de mener de får noe ut av eller lar være å bruke. Kladding mener jeg er et viktig verktøy i den såkalte «verktøykassa», jeg innledningsvis brukte som metafor og samlebetegnelse på ulike skrivestrategier. Det vil bli trukket opp tråder fra dette avsnittet i drøftingsdelen til de generelle skrivestrategiene.

2.2.3 Indre revisjon

Utgangspunktet til den amerikanske forfatteren Donald M. Murray er at «å skrive er å omskrive» (Murray 1978:9). Slik han ser det har omskriving et stort potensiale. Han hevder at det er lite brukt, at det er lite framme i forskningen og da også følgelig lite litteratur på område. Murray tror omskriving har en aura av nederlag rundt seg, og at folk opplever og forbinder dette som straff. Selv mener han at det er den mest spennende delen av skriveprosessen fordi den er både tilfredsstillende og betydningsfull (Murray 1978:10).

Murray har i sin artikkel en definisjon på skriving. Han ser på det som en prosess der vi bruker språket til å gi våre erfaringer mening og til å formidle den. Det positive er at han tror denne prosessen både kan beskrives, forstås og også læres. Førskriving, skriving og omskriving er alle tre allerede aksepterte som tre hovedområder innenfor skriveprosessen. I denne artikkelen lanserer han nå begrepene pre-visjon, visjon og revisjon, dette fordi han ønsker et større fokus på oppdagelsesprosessen han mener skjer gjennom skrivingen. De færreste som skriver er i stand til å beskrive eller definere sin egen skriveprosess og de har knapt nok innsikt i den. Det er ingenting som tilsier at du må vite hva du gjør hvis du gjør det (Murray 1978:10).

Murray setter med denne artikkelen fokus på, og ikke minst legitimerer, omskriving som en skriveprosess. Det å skrive om sin egen tekst er noe jeg tror mange elever opplever som vanskelig. En ting er å rette opp egne feil, men noe annet er å gjøre om på rekkefølgen både på ord, fraser, setninger og avsnitt. Det sistnevnte har jeg inntrykk av at mange elever

opplever som krevende. Det positive her er at Murray mener dette er en strategi som kan læres. Ved prosessorientert skriving mener jeg elevene får god trening i å omskrive egen tekst etter en tilbakemeldingsrunde på utkast enten fra lærer eller medelever. Omskriving blir en viktig strategi fordi Murray mener det ligger et stort potensiale i evnen til å omskrive egen tekst. Utfordringen ligger i å lære elevene gode metoder for omskriving som for eksempel gjennom prosessorientert skriving. I analysedelen for endringsstrategiene kommer jeg tilbake til en drøfting rundt elevers muligheter og mine to elevers evner til å skrive om egen tekst.

2.2.4 Ett eller flere utkast?

I tillegg til forskningen til Murray (1978) er det mer forskning som kan tyde på at det er gunstig for skriveren å mestre det å revidere sin egen tekst, denne forskningen stammer fra Harris som referer til blant andre Beach (1976) og Sommers (1980) (Harris 1989:57). Det er blant annet gjennomført undersøkelser på datamaskiner som teller endringer. Slike studier er basert på et premiss at revisjon er identisk med synlige forandringer i en tekst og at slike forandringer vil bedre teksten (Harris 1989:58). Men Harris viser til forskning gjort av Bridwell 1980 og Witte 1985 som viser at det ikke er entydig om at revisjon gir bedre tekst (Harris 1989:58). Dette tyder på at disse strategiene varierer fra person til person.

Harris skriver videre i artikkelen om de to ytterpunktene innenfor skrivespekteret, ettutkast-forfattere og fler-utkastforfattere. Ettutkast-forfattere planlegger og bygger opp før-tekster samt gjør det meste eller all revidering av disse planene og før-tekstene mentalt før nedskrivningen. Disse skriverne gjør svært lite omskriving. Hun skriver videre at de ekte ettutkast-skriverne bruker den strategien uavhengig av skriveutviklingen eller på bakgrunn av skriveopplæringen, de bare er slik.

Flerutkast-forfatterne har behov for samspill med egne nedskrivinger for å kunne revidere. Uansett hvor mye de planlegger, eller hvor mye før-tekst de produserer fortsetter de å revidere etter at de har festet ordet til papiret. De fleste befinner seg på skalaen mellom disse to ytterpunktene (Harris 1989:62).

Muriel Harris sin forskning hadde til hensikt å studere erfarne skrivere som kategoriserte seg selv som enten den ene eller andre typen skrivere. Hun tok intervjuer, brukte høyttenningsprotokoller, og de ble videofilmet. Målet hennes var å skille mellom de to ulike typene av skrivere. Men etter nøyere studier viste det seg at egenrapportering selv blant disse

erfarne skriverne kunne være feil. Studien til Harris samsvarer på mange måter med studien til Witte (Hoel 2007:67). De er begge interessert i skriverens tanker rundt selve tekstproduksjonen, både før og etter skrivingen er blitt synlig på papiret.

Dette tenker jeg er interessant skriveforskning fordi den peker på noe vesentlig og vanskelig ved skriveteori, hvis en skrivemåte viser seg å passe godt for en skriver er det ikke nødvendigvis slik at den skrivemåten passer for alle. Dette er etter mitt syn interessante merkelapper på ulike typer skrivere. Dette illustrerer og utfordringene knyttet til skriveundervisning i klasserommet fordi skrivere kan være så ulike i måten de arbeider på. Likevel står jeg fast ved viktigheten av at elevene på ungdomsskolen må lære seg mange ulike strategier på ungdomsskolen. og at de heller på et senere tidspunkt kan komme frem til at de eventuelt er ettutkast-skrivere. Harris kommer her med relevant teori for min forskning, og det er svært interessante begreper å ta med seg videre inn i drøftingsdelen.

2.2.5 Endringsstrategier

Inspirasjon til å gjennomføre en analyse av endringsstrategier er Mari- Ann Igland sin hovedoppgave *skriv om!, en analyse av endringsstrategier i elevtekster*, som hun skrev i 1991. Igland sine endringsstrategier stammer fra amerikansk forskning. Det er mange som har forsøkt å utvikle taksonomier for slike endringer. I boken *Skrive for å lære* er det i den første utgaven nevnt ulike typer endringsstrategier. Disse er å tilføye (hva mangler), å stryke (hva er overflødig), å erstatte (hva kan byttes ut), å klargjøre (hva er uklart), å utarbeide mer (hva er tynt), å korrigere (hva er galt eller ikke korrekt) og å flytte (hva passer bedre et annet sted). (Dyshe, Hertzberg og Hoel 2000:57/58). I denne oppgaven kommer jeg til å gjøre en endringsanalyse ut i fra de samme endringsstrategiene som det Igland (1991) benyttet seg at. Disse er å addere, å korrigere, å substituere, å delere og å permutere.

Hoel (2007) viser videre til Chandler som i 1995 gjorde en undersøkelse gjennomført på universitet og høyskoler. Undersøkelsen hans viser at økt bruk av pc har ført til at studentene nå både skriver og reviderer mer enn det de gjorde før de tok i bruk pc (Hoel 2007: 74). Hoel trekker og inn forskerne Eklund & Kollberg som mener at bruk av pc fører til en mer kontinuerlig omskriving, og at denne omskrivingen nå blir integrert i selve skriveprosessen (Hoel 2007:75). Slik jeg ser det er det ingen grunn til at denne forskningen ikke skal være gjeldende for dagens 10. klasser i norsk skole. Bruk av pc i skolen kan være med på å gjøre

selve skriveprosessen enklere fordi det fysisk er lettere å klippe ut og lime i teksten på pc enn det det er med pen og blanko.

Det er mange som mener at omarbeiding er en av nøklene til en god tekst, samtidig som det ikke kan bevises en sammenheng mellom graden av omskriving og tekstkvalitet. Dette så vi i teorigjennomgangen til generelle skrivestrategier. Men forskning har derimot vist at det er sammenheng mellom hvilket tekstnivå revisjonen foregår på og kvaliteten på den ferdige teksten. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) refererer til Flower sin forskning når de skriver at rutinerne skrivere bruker mer tid på revisjon i de globale/overordnede nivåene og gjør flere endringer her mens urutinerne skrivere gjør flere endringer på ord og setningsnivå (Dysthe et al. 2000: 57).

Dysthe Hertzberg og Hoel skriver at mange skrivere har problemer med å revidere sin egen tekst. Dette kan skyldes tre faktorer. For det første oppdager de ikke problemene, eller når de oppdager dem, ikke er i stand til å finne ut av hva problemet består i eller det siste alternativet, at når de har forstått problemet, vet de ikke hvordan de skal løse det (Dysthe et al. 2000: 58). Vi leser alltid våre egne tekster med en viss subjektivitet, og tolker våre egne intensjoner inn i teksten. Det er om å gjøre å stille seg utenfor sin tekst. Dette er og en av grunnene til at jeg i denne oppgaven gjør en endringsanalyse fordi det viser seg at det kan tyde på at endringer i egen tekst er en krevende skrivehandling.

Da Igland (1991) brukte de samme endringsstrategiene som utgangspunkt for sin analyse, gjennomførte hun forskning på en annen type materiale enn mitt. Jeg har derfor en litt annen innfallsvinkel til begrepet endringsstrategier enn det hun opererte med. Jeg mener likevel mine analyser kan være med å gi innblikk i hvilke endringsstrategier to sterke skrivere benytter seg av under skrivingen i denne gitte konteksten. For min analyse vil ord, fraser og setninger bli behandlet under et. Jeg er interessert i endringen uavhengig av størrelsesorden. Det viktige for meg i denne oppgaven vil være å få kartlagt disse to elevene sine endringsmønstre og gjøre en sammenligning dem i mellom. Teorien jeg har lagt frem i dette avsnittet mener jeg er med på å støtte synet mitt om evnen til å gjøre endringer i egen tekst kan være avgjørende hvis en ønsker å heve nivået på teksten sin.

2.3 Metakognisjon

Kognisjon er et vanlig begrep for tenking eller tankevirksomhet. Metakognisjon kan sies å være en avansert form for kognisjon, og kan enkelt forklares som tenkning om egen tenkning (Flavell 1985:104). For denne oppgaven kan dette oversettes til elevenes tanker om hvilke skrivestrategier de bruker. Denne teoridelen kommer til å ta for seg tidlig forskning på metakognisjon gjort av Flavell og Baker & Brown. Avslutningsvis i denne delen kommer jeg og til å ta for meg noe av det nyeste som gjort av forskning innenfor metakognisjon og skriving.

John H. Flavell referer i sin bok *Cognitive Development* til metakognisjon som et begrep som vanligvis blir definert vidt. En vanlig definisjon på metakognisjon i følge Flavell er kunnskap eller kognitiv aktivitet som regulerer eventuelle aspekter av kognitiv virksomhet. Selv om forskningen hans på emnet stammer tilbake fra 70 tallet, er hans forskning om metakognisjon som fortsatt gjeldene, og mye annen forskning om metakognisjon baserer seg på. Hans forskning kalles metakognisjon fordi kjernen i begrepet er tenkning om tenkning (Flavell 1985:104). Flavell tror at metakognitive ferdighetene spiller en viktig rolle innenfor mange forskjellige typer kognitiv aktivitet, deriblant skriving. Ulike teoretikere har gjennom de siste årene klassifisert og definert metakognisjon noe ulikt. Deriblant han selv og Baker & Brown (1985), som jeg kommer til senere i kapitlet. Flavell skriver selv at nøkkelbegrepene i hans forståelse av begrepet metakognisjon er todelt. Det er metakognitiv kunnskap og metakognitiv erfaring. Metakognitiv kunnskap, sier Flavell, er de delene i din tilegnede kunnskapsverden som har å gjøre med det kognitive. Noe av denne kunnskapen, legger han til, er mer deklarativ enn prosedural. Dette kaller han igjen «vet hva kunnskap» og «vet hvordan kunnskap».

Videre deler han inn metakognitiv kunnskap i tre undergrupper, disse er; personer, oppgaver og strategier (Flavell 1985:105). Synet hans på metakognitiv strategikunnskap er mest relevant for denne oppgaven og blir derfor presentert nøyere. Flavell presiserer et viktig skille mellom kognitive strategier og metakognitive strategier. Hovedfunksjonen til kognitive strategier, mener han, er å hjelpe deg til å oppnå målet i det kognitive arbeidet du er involvert i. Et eksempel her kan være at du klarer å svare på en vanskelig oppgave, da viser du kognitiv kunnskap. Hovedoppgaven hva gjelder metakognitive strategier er derimot å gi deg selv informasjon om det du gjør eller din fremgang i det du gjør (Flavell 1985:10). Metakognitiv erfaring er kognitive forhold og erfaring du har til en gitt oppgave (Flavell 1985:107). Et eksempel her kan være at du klarer å svare på en vanskelig oppgave, og at du i tillegg klarer å

forklare hvordan og hvorfor du svarte riktig på den. Du har altså kontroll over din egen kognisjon, og du klarer å se den utenfra. På den måten vet du hvorfor du klarte å svare på den. Et bilde på dette kan være at du ser din egen tenkning fra et fugleperspektiv, samtidig som du har kontroll over hvilke strategier du velger å bruke, eventuelt ikke bruker, i den gitte situasjonen. Dette har, som begrepet for så vidt indikerer, med erfaring å gjøre. Metakognitiv erfaring kan eksemplifiseres som den kognitive trang som oppstår når du prøver å forstå noe. Det som skjer da, i følge Flavell, er at den følelsen du opplever når du ikke er helt sikker på om du har skjønnet hva du eksempelvis her har lest, så styrer den metakognitive erfaringen din om du eventuelt leser det en gang til. Det er da erfaringen din det kommer an på hvorvidt du leser det siste avsnittet en gang til eller ei (Flavell 1985:108). Har du mye metakognitiv erfaring, vil du mest sannsynlig lese avsnittet en gang til fordi du vet det lønner seg. Har du derimot lite metakognitiv erfaring, vil du nok mest sannsynlig droppe å lese avsnittet du ikke skjønnte en gang til, fordi du ikke har erfaring med at det lønner seg å forstå hele teksten. Det som er positivt er at metakognitiv erfaring er noe nyere forskning viser at det er mulig å lære (Baker 2008).

Flavell sitt todelte syn på metakognisjon er som sagt ikke den eneste forsker som har todelte tanker om begrepet, Ann Baker og Linda Brown har og et todelt syn på metakognisjon. De mener og en må skille mellom to typer av metakognitiv kunnskap. Disse er 1) kunnskap om kognisjon og 2) regulering av kognisjon. Hovedforskjellen mellom disse to ulike typene er, i følge Baker og Brown, evnen til å regulere de kognitive ressursene (Brown 1985:501). En elev klarer å regulere kognisjon når de er i stand til å planlegge neste steg, kontrollere sine egne strategier, overvåke effektiviteten av en eventuell strategisk handling, og igjen teste, revidere og evaluere strategiene som personen bevisst setter i verk (Brown 1985:502).

2.3.1 Metakognisjon og skrijving

Den tidligere nevnte skriveforskeren Flower, har og gjennomført forskning som er interessant med tanke på metakognisjon. I 1990 gjennomførte hun en undersøkelse der hun så på amerikanske første års studenter på universitetsnivå. De som skrev godt med kilder klarte hele tiden å holde problemstillingen i tankene. Dette gjorde at de hele tiden underveis klarte å skille ut hva som var relevant og hva som ikke var det. Flower fant i den samme studien ut at de gode skriverne brukte en strategi som innebar konstruktiv planlegging. De brukte ikke bare tid på å tenke på innhold, men de tenkte og formålet med teksten, hvilke kriterier de skulle bli

vurdert ut i fra, hva slags plan de skulle bruke og alternative skrivemåter. Denne refleksjonen, altså strategiene de hadde for skrivingen, viste seg å være utslagsgivende for de studentene i studien som skrev gode tekster. Disse metakognitive tankene, eller det å være bevisst på det en faktisk gjør, er en viktig del av det å skrive en god oppgave (Dysthe et al. 2000:34). Dette er en av hovedgrunnene til at jeg i denne oppgaven, i tillegg til å se på elevens skrivestrategier, vil se i hvilken grad mine to skrivere har metakognitive tanker mens de skriver.

De amerikanske skriveforskerne Graham, Santangelo & Harris (2009) nevner i tillegg til todelingen til Brown og Baker av metakognisjon, tre klare nyanser av metakognitiv kunnskap. Disse tre er deklarativ kunnskap, prosessuell kunnskap og betinget kunnskap. Dette er noe av de samme begrepene Flavell brukte, men her kommer i tillegg betinget kunnskap. Teoretisk utvikling hevder disse forskerne at er avhengig av samspillet og koordinasjonen av alle disse tre elementene (Graham, Santangelo & Harris 2009: 227). Kort gjenfortalt er de tre nyansene å vite hva, å vite hvordan (samt når), hvor og hvorfor. Dette er som sagt stikkord vi kjenner igjen fra forskningen til både Flavell (1985) og Brown & Baker (1985). Sammen understreker denne forskningen betydningen og viktigheten av metakognisjon for teoretisk og akademisk utvikling, slik jeg ser det kan de sees på som en forutsetning for mestring innenfor dette området.

Graham, Santangelo & Harris henviser og til andre studier for å legitimere viktigheten av metakognisjon når det gjelder skriving, dette er Donovan & Smolkin 2006, Graham 2006, McCutchen 1986, Pressley & Harris 2006 og Wong 1999. Samlet støtter denne forskningen opp om fire påstander om skriving og metakognisjon, som de mener de har belegg for. Disse fire påstandene er:

1. Sterke skrivere har mer kunnskap om skriving enn svakere skrivere
2. Elever danner seg betydelig mer kunnskap etter aldring og tilbakelagte år på skolen
3. Graden av kunnskap som skriverne tilfører til oppgaven de holder på med henger sammen med skriveytelsen.
4. Instruksjon som forbedrer skriverens kunnskap kombinert med meningsfulle treningsmuligheter fører til bedre skriveproduksjon og kvalitet

(Graham et al. 2009: 227)

Sterke skrivere har en dyp forståelse for de viktige delene og kvalitetsoppbygging av tekst. De har og kunnskap om de ulike prosessene som pågår ved skriving, som planlegging og

revidering, og kanskje viktigst de vet hvordan de skal skrive vellykket fordi de velger å benytte seg av effektive strategier. Graham et al. viser videre til Bereiter & Scardamalia 1987; Graham 2006; Lin et al 2007; McCutchen 2006; Saddler & Graham 2007, som også støtter opp under dette synet (Graham et al. 2009: 229).

Graham et al. 2009 trekker spesielt frem Lin et. al (2007) som har gjennomført en viktig studie hva angår metakognisjon og skriving. Hun intervjuet sterke og svake skrivere fra 2. klasse til 8. klasse. Hennes funn viser signifikante forskjeller i hvordan metakognisjon utvikles på bakgrunn av alder og mestringsnivå. De eldste typisk utviklede skriverne viste den dypeste forståelsen og mest innebygde metakognitive skrivekunnskapen. De yngste typiske skriverne derimot, og svake skrivere i alle aldersklasser, hadde kun sporadisk og overfladiske skrivekunnskaper (Graham et al. 2009: 229). Dette viser at metakognisjon sannsynligvis er noe som utvikler seg gradvis i takt med elevenes alder.

Selvregulering er et nøkkelbegrep i forståelsen av metakognisjon. Dette innebærer nøye planlegging, overvåking og evaluering av egne kognitive aktiviteter. Dette er viktige kvaliteter ved all akademisk virksomhet, men studier har visst at det er en spesielt viktig katalysator i utviklingen av kompetanse og innsats hva gjelder skriving (Alexander, Graham & Harris 1998; Graham & Harris 2000; Pressley 1979, 1986; Pressley, Borkowski & Schneider 1987) (Graham et al. 2009: 231) Nedenfor gjengis utdrag fra Zimmerman & Risemberg sin forskning, som er hentet fra Graham et al.

Most students recognize that in order to become proficient writer, they must acquire knowledge of vocabulary and grammar, however, they are far less aware of their need for high levels of self-regulation. This need stems from the fact that writing activities are usually self-planned, self-initiated and self-sustained. Writers typically perform alone, over long periods with frequent stretches to meager results, and repeatedly revise output to fulfill personal requirements have led writers throughout history to develop varied techniques of “self-discipline” to enhance their effectiveness

(Zimmermann and Risemberg 1997 gjengitt i Graham et al. 2009: 231)

Her understreker Zimmerman & Risemberg at elever ofte ikke er klar over at for å bli en god skriver må de og være i stand til selvregulering av kognisjon. De mener dette er spesielt viktig i skrivearbeidet fordi du for det meste arbeider alene, og da er du avhengig av å beherske ulike teknikker og selvdisiplin nok til å variere bruken av dem. Dette tenker jeg er viktig fordi Zimmerman & Risemberg peker på at elevene trenger kunnskap om metakognisjon på lik linje med at de trenger strategiundervisning. Elevene trenger å vite at de må bruke ulike strategier samtidig som det er deres oppgave å variere bruken av disse for skrivingens resultat.

Graham, Santangelo & Harris understreker i et avsnitt at forskning de siste tiårene har gitt oss mye ny og nyttig innsikt hva gjelder de metakognitive aspektene ved skriving, og derfor også de metakognitive forskjellene mellom sterke og svake skrivere. Sterke skrivere viser omfattende selvregulering ved å sette seg mål, strukturere de sosiale og fysiske omgivelsene og aktivt overvåke samt justere prosessen ved å bruke hele dette spekteret av arbeidsoppgaver når de skriver (Graham et al. 2009: 235)

Denne delen av teorikapittelet om metakognisjon blir et viktig grunnlag for drøftingen om det er spor av metakognitive strategier i mine analyser. Jeg er interessert i om elevene er bevisste sine egne skrivehandlinger, fordi hvis det er noe spesielt de tenker på mens de skriver, så vil jeg vite hva de i så fall tenker på. De ulike strategiene har jeg på film, de er derfor synlige. Men, for å avklare hvor bevisste elevene selv er handlingene og ikke minst endringene de gjør, har jeg intervjuet elevene i etterkant. Siden jeg for dette studiet ikke valgte høyttenkningsprotokoll som metode, forblir de kognitive, og muligens også metakognitive strategiene kanskje vanskelige å analysere i denne oppgaven. Jeg mener likevel jeg har valgt to metoder som i utgangspunktet har muligheten til å avdekke metakognitive strategier hvis de er tilstede. Denne problematikken kommer jeg nærmere tilbake til i kritikk til egen metode under metodedelen og i drøftingsdelen.

2.4 Hvorfor mitt arbeid er viktig

Observasjoner av typen kognitive strategier som Flower og Hayes (1981) har forsket på, ligger ut i fra min forståelse, relativt utilgjengelig til for en masterstudent. Det er vanskelig å observere blant annet målstyringen uten at dette ødelegger selve skriveprosessen slik jeg ser det. Hvis en skulle sittet ved siden av en 15. åring og hele tiden spurt hva som var målet med skrivingen, tror jeg dette ville ødelagt skriveprosessen for eleven. Jeg mener eleven i alle fall ikke ville hatt en normal skriveprosess. Målet mitt er likevel å få fatt i strategier som sterke skrivere benytter seg av, både de bevisste og ubevisste strategiene. For å gjøre dette har jeg både filmet og intervjuet de to elevene som materialet mitt består av. Denne kombinasjonen av metode mener jeg gir meg fordeler i analysen som kommer i oppgaven. Jeg er interessert i de synlige strategiene, de strategiene jeg ser at elevene bruker, samtidig spør jeg de to elevene selv om de er klar over at de bruker disse strategiene. Det overordnede målet mitt er å komme ut med konkrete skrivestrategier som jeg kan bruke videre til andre elever som opplever skriving som vanskelig. Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene i K 06, og etter mitt

syn trenger vi da mere forskning på skriving. Jeg mener at skrivestrategier og økt innsikt i metakognitive strategier og skriving, er kunnskap norsklærere trenger for å drive god skriveopplæring i klasserommet.

2.5 Oppsummering av teoridelen

I dette avsnittet har jeg redegjort for skriveforskning som jeg mener er interessant for denne oppgaven. Som et premiss for at ulike teorier om skriving skulle få plass her i teoridelen mener jeg er at de er av relevans for den avsluttende drøftingsdelen. Derfor kommer jeg tilbake til denne skriveforskningen avslutningsvis i oppgaven.

I starten av kapitelet ser jeg på teksttrekanten og historiske ulike syn på skriveprosessen. Noe av den viktigste teorien til denne oppgaven mener jeg er de kognitive studiene som ble gjennomført på 70- og 80- tallet i USA. Gjennom Flower & Hayes, Witte, Murray og Harris fikk en opp øynene for at skriveprosessen er for kompleks til bare beskrive det en ser, her må andre metoder som høytttenkningsprotokoller til. Denne oppgaven bruker de samme endringsstrategiene som var analyseverktøyet for Igland sin hovedoppgave, derfor har disse endringsstrategiene og fått en sentralplass i denne teoridelen. Teorier om metakognisjon er svært sentralt for denne oppgaven. Flavell (1985) og Baker & Brown (1985) er viktige teoretikere for å forstå de ulike måtene å dele begrepet inn i. Viktig for metakognitiv forskning er og de nyere studiene som ser på metakognisjon og skriving. Dette er her representert ved arbeidet til Graham, Harris & Santangelo (2009).

3 Metodisk rammeverk, materiale og utvalg

Hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen? Og hvilke skrivestrategier bruker de?

I dette kapittelet skal jeg først og fremst beskrive materialet mitt, prosessen med utvelgelse av informanter, og hvordan materialet ble innhentet. Innledningsvis vil jeg redegjøre for observasjon og intervju som metode. Her kommer det begrunnelser på hvorfor jeg valgte akkurat de metodene. Det er og et kort avsnitt om metodetriangulering fordi dette står sentralt for mine metodevalg. Angående datainnsamlingen har jeg med avsnitt både om utvalget, beskrivelser av skriveundervisningen min, samt at jeg prøver å forklare så godt som mulig hvordan selve skrivesituasjonen under datainnsamlingen var. I avsnittet validitet og pålitelighet kommer jeg blant annet inn på hvilke generaliseringer jeg kan trekke på bakgrunn av utvalget mitt. Avslutningsvis prøver jeg å drøfte min egen rolle som forsker, og komme med noen kritiske bemerkninger til egen metode

3.1 Observasjon som metode

Observasjon er en måte å se, iakttå oppdage og følge med på. En av fordelene ved observasjon er at forskeren får direkte tilgang til det han undersøker. Observasjon kan gjøres på tre ulike nivåer ut i fra Grønmos ulike analyseenheter. Mikronivå er det laveste nivået av disse nivåene. Her er en interessert i individer (Christoffersen, Tufte og Johannesen 2010:118). I denne oppgaven er det på dette analysenivået jeg har gjort mine observasjoner. Jeg er interessert i hvordan to sterke skrivere arbeider under en tentamen og hvilke skrivestrategier de bruker. Hva en kilde kan fortelle oss, kan være en viktig kilde, men samtidig er det begrenset hvor mye en kan lære av hva mennesker sier til oss (Johannesen et al. 2010:117). Dette er en av grunnene til at jeg i denne oppgaven benytter meg av observasjon som metode. Observasjoner gir tilgang til informasjon som andre metoder kan overse, samtidig er dette en sårbar metode fordi alt avhenger av personen det blir observert i gjennom. Dette blir kalt observatøreffekt, altså når observatøren påvirker observasjonen. Dette er det utfordrende å forsikre seg mot, men man må som forsker alltid være klar at det kan være et problem. Hvis man er bevisst at dette er en trussel for forskningsresultatet, samt kan og har

fokus på det gjennom prosessen, kan dette kanskje bøte litt på problemet. I mitt forskningsprosjekt er det hva elevene gjør og sier som er sentralt for selve forskningen. Slik jeg ser det er dette forholdet mellom lærer og elev preget av en viss asymmetri allerede før jeg har begynt å samle inn data. Dette er en skjev maktbalanse som jeg tar med meg inn i observatørrollen, enten det er tilsiktet eller ei. Det er mulig at jeg som lærer kanskje påvirket elevenes handlinger og svar under samtalen på bakgrunn av denne skjeve maktbalansen. Dette er det viktig at jeg er klar over, både når jeg samlet inn data og når jeg i etterkant har analysert datamaterialet mitt. For denne oppgaven er det som sagt handlingene på mikronivå som er av interesse (jf. Grønmos ulike analyseenheter). Jeg tolker elevenes skriveadferd til å være handlinger på dette analysenivået. Jeg var selv til stede under selve innsamlingen av data. For denne forskningen har jeg da både egne notater fra skrivesituasjonen, samt film av skjermbildet til elevene jeg samlet inn informasjon fra. Dette kommer jeg tilbake til under 3.4.

Observasjon kan gjennomføres på mange måter. Når jeg skal observere elevenes skriving, kommer jeg til å strukturere observasjonen. Min observasjon er da ikke deltakende og strukturert. Med ikke deltakende observasjon menes at jeg ikke deltar sammen med elevene. Jeg kommer til å analysere mitt datamateriale ved å sitte og se på filmmaterialet jeg samlet inn. Strukturert observasjon er når det er spesifisert på forhånd hva som skal observeres, og hvordan det observerte skal registreres inn på skjema (Hjardemaal, Tveit og Kleven 2011:41). Likevel er ikke min observasjon helt strukturert fordi jeg ikke kommer til å sette observasjonene inn et skjema. Jeg er interessert i hvilke endringer de gjør underveis i teksten og hvordan teksten blir til. Observasjonene mine kommer så til å bli jamført med den informasjonen eleven selv har gitt i samtalen rett etter skrivingen. Et overordnet fokus for observasjonen min er å se etter hvilke aktiviteter som skjer på filmen for å se om disse handlingene kan være knyttet til mulige skrivestrategier.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og et formål (Johannesen et al. 2010:135). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er “å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale 2006:44). For min del var formålet for samtalen å få et innblikk i hvilket forhold eleven selv har til sine strategier for tekstproduksjon. Strukturen ville jeg ha lik for begge elevene fordi dette gjorde det enklere å sammenligne svarene jeg fikk. Mitt mål for intervjuet var spesielt å få innblikk i de aspektene

ved et intervju som Kvale kaller for mening, deskriptivt og spesifisert. Dette fordi jeg mener det er de aspektene ved et kvalitativt intervju som er mest interessante for min forskning. Med mening var jeg interessert i å høre hva elevene selv hadde å si om skriveprosessen og måten det ble sagt på. Når det gjelder det deskriptive, tenkte jeg på elevenes egne beskrivelser av selve skriveprosessen. Angående det spesifiserte var jeg naturlig nok interessert i hva som var gjeldende for akkurat denne skrivesituasjonen. Samtalen fant sted rett etter at heldagsprøven var ferdig slik at eleven hadde skriveprosessen friskt i minne. Jeg hadde en papirutgave av elevens ferdige tekst, samt intervjuguiden, som støtte til denne samtalen.

Under intervjusituasjonen med elevene var jeg bevisst det asymmetriske forholdet mellom oss. Jeg prøvde i den grad det lot seg gjøre å ha et formildende kroppsspråk både før, under og etter intervjuene. Intervjuet begynte også relativt trivielt og åpent ved å la eleven selv fortelle hvordan skriveprosessen hadde gått.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer. Dette valgte jeg for at jeg som intervjuer skulle ha noen faste spørsmål å forholde meg til og samtidig friheten til å følge opp eventuelle interessante svar. Semistrukturert intervju betyr at det er utarbeidet en intervjuguide som inneholder spørsmål og temaer som jeg ønsker å få belyst (Johannesen et al. 2010:137). For mitt vedkommende betydde dette at jeg forsikret meg, ved hjelp av intervjuguiden, at alle intervjuene hadde det samme utgangspunktet. Dette gjorde det lettere for meg når jeg senere skulle sammenligne de to intervjuene jeg hadde gjort. En annen fordel ved denne typen intervju er at en står friere til å la intervjuet få nye vendinger hvis eleven forteller noe uventet og interessant. Ved denne intervjuformen er det både tid og rom for ikke planlagte temaer som måtte dukke opp. Dette førte til at jeg fikk mer nyttig og spesifikk informasjon om temaer som jeg ikke hadde tenkt til å snakke om, men som spesielt jenta i undersøkelsen tok opp under samtalen på eget initiativ. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Jeg tok opp intervjuet med en opptaker og transkriberte dem den samme kvelden som intervjuene hadde funnet sted. Den ferdige transkripsjonen av hvert intervju ble på mellom 7 og 8 sider. (se vedlegg 1). Dette er elevenes egne ord og er derfor ikke redigert. Intervjuet med jenta tok 18 minutter, og intervjuet med gutten er på 14 minutter. Grunnen til at det ikke ble større forskjell i sidetall mellom disse to transkripsjonene er fordi det er satt av en hel linje både til

spørsmål og svar. Dette førte til at det er relativt mye mer luft i transkripsjonen av guttens intervju fremfor transkripsjonen av jentas intervju.

3.3 Metodetriangulering

Metodetriangulering er at forskeren bruker ulike metoder under feltarbeidet (Johannesen et al. 2010:230). For mitt prosjekt er dette observasjon og intervju. Grunnen til at jeg valgte å kombinere samtale med filming av den faktiske skriveprosessen var for å styrke validiteten for oppgaven, samtidig var jeg fasinert av begge metodene i måten de har nærheten til felten på. Jeg gjennomførte intervjuet rett etter at elevene hadde endt skrivingen. En av grunnene til at metoddelen min er triangulert er fordi at jeg er interessert i elevenes bevissthet angående skrivestrategier. Ved å triangulere ulike metoder slik som her, mener jeg at jeg oppnår flere fordeler. For det første tester jeg om ulike tilnærminger fører til noenlunde samme konklusjon. For det andre blir problemstillingen belyst fra ulike sider slik at ulike metoder gir svar på ulike spørsmål i oppgaven. I denne forskningen er jeg, i tillegg til strategibruk og endringer i teksten, og interessert i elevenes metakognisjon. Eller elevenes tanker om egen tenkning og i dette tilfellet er tankene knyttet til skriving. Metakognitiv kompetanse innebærer derfor også elevenes kunnskap om hvilke strategier som finnes og evne til å bruke disse. (Se del 1.5 av oppgaven for utdypning). I tillegg til dette er og noe av dataen min kvantifisert. Jeg har kvantifisert endringsstrategiene til elevene slik at det skal bli lettere å sammenligne funnene.

Intervjuet som ble gjennomført, anser jeg som en type strategimåling da spørsmålene hovedsakelig dreide seg om skrivestrategier. PISA -undersøkelsene har målt elevenes bruk av læringsstrategier siden 2000. Disse har vært basert på elevenes selvrapportering.

Internasjonalt er det flere som har kritisert denne forskningsmetoden fordi spørsmålene har blitt stilt på et for generelt grunnlag. Strategimålinger kan virke mer valide når de har direkte sammenheng med et fag, og gjerne en konkret kontekst (Hopfenbeck 2010:121). Jeg var derfor interessert i å spørre mine elever om strategibruk i konkret sammenheng med den skrivingen de nettopp hadde gjennomført.

Et annet interessant aspekt, og argument for min metodetriangulering, er: «Det er ikke sikkert det vi sier vi gjør, faktisk er det vi gjør. Bare cirka fem prosent av hjernens aktivitet skjer på

det bevisste plan» (Johannesen et al. 2010:119). Dette gjør det også svært aktuelt for meg å spørre elevene om skrivingen i etterkant.

Er elevene bevisst eller ubevisst sine strategier? Mitt utgangspunkt er at sterke skrivere også er sterke metakognitive tenkere. Vi vet at elever som er gode lesere er metakognitivt aktive (Baker 2008). På bakgrunn av dette lager jeg meg derfor en hypotese om at sterke skrivere er aktive hva gjelder metakognitive strategier. Med dette mener jeg at resultatene mellom observasjonen og intervjuene burde være relativt like. Dette kommer jeg tilbake til i analysedelen. Jeg ønsket derfor å triangulere disse ulike metodene for å få en dypere innsikt i materialet mitt.

3.4 Egen datainnsamling

Material for denne studien er hentet fra en 10. klasse i norsk. Denne klassen har jeg hatt i snart 2.5 år. Jeg samlet inn materialet fra fire elever, men har i løpet av prosessen bestemt meg for bare å bruke to av dem som informanter. Dette grunnet oppgavens omfang, og at disse to elevene har interessante innfallsvinkler til skrivingen sin slik jeg ser det. Skriverne ble valgt ut i fra kompetansenivået i norsk skriftlig. Det er de sterke skriverne det blir fokusert på i denne studien. Felles for alle de fire elevene er at de har skrevet tekster som er vurdert til karakteren fem og seks i skriftlig bokmål. Materialet for oppgaven består av filmer av skjermen til elevene som sitter og skriver en terminprøve i norsk hovedmål og opptak av en samtale med eleven. Denne samtalen fant sted rett etter at skrivingen var ferdig. Samtalen dreier seg om selve skriveprosessen, forberedelser, oppbygging av oppgaven, språk, innhold og noe om lese- og skrivevaner. Jeg har utarbeidet en intervjuguide til denne samtalen på bakgrunn for et målark for sjangeren fagartikkel. Norsklærerne på skolen min har i fellesskap utarbeidet et målark for hver sjanger. Disse er igjen hovedsakelig utarbeidet på bakgrunn av de retteskjemaene vi får utdelt sentralt for vurdering av skriftlig eksamen. Min undersøkelse dreier seg om analysen av hvordan disse sterke skriverne arbeider under tentamen, og hvilke skrivestrategier de bruker. Samtidig er jeg interessert i hvor bevisst disse elevene er strategiene selv.

3.4.1 Mitt utvalg

Elevene er valgt ut fra en klasse der jeg er kontaktlærer. Jeg var i starten usikker på om jeg kunne forske på egen klasse. Ville ikke dette være det samme som å forske på egen undervisning? Etter hvert som forskningsspørsmålet mitt begynte å bli klarere, så jeg flere fordeler enn ulemper ved å bruke mine egne elever i studien. For det første har jeg nå opparbeidet en god relasjon til elevene. Dette tror jeg vil gi meg en fordel når jeg skal samtale med elevene etter skrivingen. For det andre, og mest avgjørende, mener jeg at det jeg skal forske på ikke nødvendigvis trenger å være et resultat av undervisningen min. Selvfølgelig har jeg snakket om hva det er lurt å gjøre når man skriver, men jeg har ikke brukt termen skrivestrategier. På den andre siden har klassen jobbet mye med lesestrategier og læringsstrategier generelt. Dette kan ha ført til at de sterke elevene har utviklet egne skrivestrategier på bakgrunn av dette, men dette er i så fall ikke noe jeg har jobbet eksplisitt med.

De to elevene som er med i studien, er valgt ut på bakgrunn av mine tidligere vurderinger av elevene. Dette er karakterer jeg har gitt til elevene på alle vurderingssituasjonene vi har hatt i hovedmål siden 8. trinn. Dette er et subjektivt utvalg siden det er mine meninger og begrunnelser som ligger til grunn for utvelgelsen. Samtidig må jeg her understreke hvordan vi på skolen jobber mot en felles vurderingskultur. Alle norsklærerne på 10. trinn bytter tekster vi er usikre på med hverandre. Flere av tekstene til de skriverne jeg har valgt ut har blitt vurdert like høyt av andre norsklærere. Dette er, slik jeg ser det, med på å sikre utvelgelsen min av sterke skrivere.

3.4.2 Beskrivelser av min skriveundervisning

Min skriveundervisning i disse snart tre årene har båret preg av både tenkeskriving og presentasjonsskriving. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010), blant andre, deler skriving inn i disse to kategoriene. Tenkeskriving er uformell utforskende skriving der formålet er å komme videre i tenkningen rundt et tema, skrivingen er et hjelpemiddel fremfor noe annet. Her er målet at eleven skal skrive og utforme seg fritt uten tanke på at det som skrives er til bruk for andre enn seg selv. Presentasjonsskriving derimot er når du har som formål å presentere og kommunisere med en leser (Dysthe et al. 2010:40). Typisk eksempel på presentasjonsskriving er tekster som blir vurdert enten av lærer eller av andre medelever. Når vi har jobbet med tenkeskriving, har intensjonen vært å lage skriveoppgaver som gir elevene lyst og motivasjon til å skrive. De har eksempelvis hatt slike oppgaver ved oppstarten av nye emner for å

kartlegge for seg selv hvor mye bakgrunnskunnskap de har, og på samme måte har de skrevet ned alt det de har lært i løpet av en periode når vi er ferdig med et emne. Målet mitt har vært at de selv skal oppleve skriving som nyttig først og fremst av hensyn til egen læring. Vi har og jobbet mye med tenkeskriving med det formål at elevene skal gi slipp på eventuelle skrivesperrer. Mange av elevene synes det er vanskelig å produsere tekst når det kommer en vurderingssituasjon. Derfor har vi generelt sett skrevet mye slik at elevene er vant til å skrive, og slik at de bygger seg opp en erfaring om at skriving er noe de kan og behersker.

Når vi har jobbet med presentasjonsskriving, kan denne type skriving deles inn i tre. Den første delen er vurderingssituasjoner der elevene sitter og skriver slik at jeg skal vurdere kompetansen de har innenfor ulike sjangre. Den andre kategorien er når elevene skriver tekster for hverandre. Dette skjer ved at de blir satt sammen i grupper og skal skrive den samme oppgaven. Dette har gjerne vært kreative oppgaver der de for eksempel enten får i oppgave å skrive om en kjent fortelling fra synvinkelen til en biperson, eller kaster en terning som bringer inn ulike gitte momenter i fortellingen. Denne typen skriving har som regel vært i skjønnlitterære sjangre. Den tredje typen presentasjonsskriving som har preget norsktimene, er loggskriving. Ofte ber jeg elevene skrive logger til meg der jeg ber dem sette ord på hvordan de opplever ting. Dette kan være alt i fra hva de lærte fra denne økten, hva de skjønte av tilbakemeldingene fra en vurderingssituasjon til en logg om hvordan de trives i klassen. Denne siste typen skriving kunne kanskje ha vært plassert under tenkeskriving, men siden skrivingen tross alt har en mottaker, meg, og derfor skal leses av andre enn dem selv plasserte jeg den under presentasjonsskriving.

De to elevene jeg skal forske på er som sagt begge sterke skrivere, men og ulike som skrivere. Elevene fremstår som forskjellige i forhold til motivasjonen rundt skrivingen. Den ene eleven, Maja, har hele tiden vært glad i å skrive og har skrevet mye på fritiden. Hun behersker de ulike sjangrene relativt like godt. Rasmus derimot var ikke interessert i skriving i det hele tatt når det gjaldt skjønnlitterære tekster. Han slet med fantasien og innholdet i eventyr, novelle og fortelling, men han har hele tiden skrevet stort sett ortografisk feilfritt. Motivasjonen og lysten hans til å skrive endret seg brått da vi begynte med sakprega tekster. Da følte han at han hadde noe å skrive om. Rasmus og Maja blir bedre beskrevet i analysedelen. Jeg innhentet tillatelse fra både elevene og elevenes foresatte før jeg startet innsamlingen av data. (se vedlegg 2)

3.4.3 Skrivesituasjonen under datainnsamlingen

Filmopptaket av elevene foregår mens elevene har en heldagsprøve i norsk hovedmål. Oppgavene til denne prøven er gitt sentralt og fungerer på samme måte som skriftlig eksamen. Et par dager før heldagsprøven får eleven utdelt et inspirasjonshefte. Dette er ment som forberedelse til selve skrivingen. Hftet består av ulike typer tekster og bilder som omhandler et gitt tema. Det er opp til eleven hvordan dette heftet kan bli brukt til akkurat dette. Meningen er, slik jeg har forstått det, at elevene skal se hvilke temaer som bli belyst og tenke seg til hva slags type oppgaver det er ment at en skal kunne gi ut i fra forberedelsesheftet. Elevene får og lov til å ha med skriftlige hjelpemidler på selve skriveprøven. Når elevene så kommer på selve skrive dagen, får de utlevert oppgavene de kan velge mellom. Ingen av elevene, hverken de i klasserommet eller grupperommet får lov til å begynne å skrive før de har jobbet en halv time med blyant og papir og laget et tankekart for hånd. Kameraet elevene ble filmet med er veldig lite, ikke stort større enn tre fyrstikkesker som ligger horisontalt oppå hverandre. Dette kameraet var plassert på museområdet til den bærbare pc-en som elevene skrev på. Kameraet måtte være plassert der for å få et optimalt bilde av skjermen elevene skrev på. Dette førte til at elevene måtte skrive med et eksternt tastatur og en ekstern mus. Dette ble koblet til den bærbare pc-en gjennom en USB-kabel.

De fire elevene som ble filmet, ble satt på et eget grupperom slik at ikke den uvante situasjonen med kameraene skulle være forstyrrende for de resterende elevene i klassen. Jeg var selv til stede på grupperommet hele tiden mens opptakende pågikk. Filmmaterialet utgjør sammen med intervjuet/samtalen materialet for denne studien.

Det som kan ha vært uvant for elevene ved denne skrivesituasjonen kan være følgende. De sitter på et grupperom med bare tre andre elever i motsetning til det å sitte i klasserommet med resten av klassen. Bruken av et eksternt tastatur samt bruk av ekstern mus kan ha påvirket skrivesituasjonen. Til slutt selvfølgelig også det at de vet at de blir observert, filmet og at de skal samtale med meg etter at de er ferdige med å skrive. Disse punktene kommer jeg tilbake til i 3.6

3.5 Validitet og pålitelighet

De vanligste metodene innenfor pedagogikken er å se og spørre (Kleven et al. 2011:34). I denne oppgaven har jeg valgt å gjøre begge deler. Slik jeg ser det er dette med på å styrke begrepsvaliditeten for denne oppgaven. Begrepsvaliditeten er de indikatorer som skal brukes som tegn på et begrep, og i hvilken grad de måler det de er ment å måle (Kleven et. al 2011:87). For denne oppgaven er begrepet skrivestrategier, og indikatorene på skrivestrategier både filmen av den reelle skriveprosessen samt samtalen med eleven etterpå. Dersom det er mulig å nærme seg begrepet fra forskjellige sider vil en til sammen kunne kartlegge begrepet bedre og mere nyansert enn med en metode alene. Dessuten finner en samtidig ut noe om i hvilken grad tilnærmingmåten påvirker resultatene. Dette kalles multippel operasjonalisme eller triangulering (Kleven et al. 2011:99). Dette er hovedargumentet mitt for både å filme og intervju elevene mine. Jeg mener det er med på å styrke validiteten for oppgaven min. Det som gjør forskning problematisk, er at disse indikatorene aldri kan måle et begrep 100 %. Det er samsvaret mellom det teoretiske begrepet og den eller de indikatorene en har valgt som avgjør i hvilken grad en har klart å operasjonalisere begrepet. Validitetsbegrepet stiller på den måten både krav til kvaliteten på dataene som er brukt og slutningene som trekkes ut i fra data.

Resultatene fra denne forskningen kommer aldri til å bli gyldige for andre enn de elevene som var med på undersøkelsen der og da. Resultatene kan ikke overføres eller generaliseres til andre elever fordi undersøkelsen ikke har med et tilfeldig utvalg (Kleven et al. 2011:70). I denne oppgaven er det som tidligere nevnt bare to informanter. Jeg mener likevel at disse funnene er relevante fordi de kan bidra til å belyse feltet.

Det er viktig ved felteksperimenter at eksperimentet gjennomføres på en naturlig måte. Bare det at man vet at man deltar i en undersøkelse kan gjøre at situasjonen oppleves som kunstig. Et klasserom under observasjon er ikke et naturlig klasserom (Kleven et. al 2011:42). På bakgrunn av denne kunnskapen er det derfor muligheter for at filmingen kan bli en mulig feilkilde, fordi elevene opptrer unormalt av hensyn til kamera.

3.5.1 Det konkrete analysearbeidet

Jeg transkriberte intervjuene den samme dagen som jeg tok opptaket av samtalen. Når jeg gjengir denne samtalen senere i oppgaven, har jeg prøvd å finne sitater fra samtalen jeg mener er beskrivende for elevene. Samtalen har jeg delt inn i ulike temaer ut i fra intervjuguiden som ble brukt. Disse temaene er selve skrivesituasjonen, forberedelse, oppbygging av oppgaven,

språk og innhold og lese- og skrivevaner. Når det gjelder det siste avsnittet, har jeg valgt og bare ha fokus på elevens skrivevaner.

Observasjonene til filmmaterialet er gjort slik at jeg har sett igjennom begge filmene flere ganger og notert ned det jeg mener har vært relevant aktivitet med hensyn til problemstillingen for oppgaven.

3.6 Kritikkk til egen metode

Det første jeg vil understreke her er observatøreffekten. Når en er inne og observerer elver på denne måten, kan det hende at observasjonen påvirker elevene og da også resultatet. I dette tilfellet var elevene litt opptatt av om dette kunne påvirke karakteren de får i norsk. Jeg ga klar beskjed til dem at hvis det går bra med skrivingen, så gjør det selvfølgelig det, men hvis du merker at du ikke får skrevet så godt som du vanligvis gjør, så skal jeg gi deg en ny vurderingssituasjon. Dette sa jeg fordi de aldri hadde blitt filmet under en vurderingssituasjon før, og at dette kanskje kunne virke noe skummelt og uvant. Flere av elevene var tydelig nervøse før de skulle begynne å skrive, de ga uttrykk for at dette hadde sammenheng med at tekstproduksjonen skulle filmes. For dette prosjektet viste det seg at ingen av elevene skrev seg helt bort på grunn av kameraene og filmingen. Samtlige elever skrev tekster som er vurdert av flere til over middels måloppnåelse (dvs. karakteren 5 eller 6). Dette betyr jo ikke at det ikke har vært en observatøreffekt, men antyder at den kanskje ikke har vært utslagsgivende for min forskning.

For det andre er forskning på egne elever omdiskutert. Er det etisk riktig? Hvor går skille mellom forskeren og læreren? Jeg ser ingen problemer ved å forske på egne elever i dette prosjektet. Ja, det er jeg som har lært dem å skrive de siste årene, men skrivestrategier er et ord som ikke har vært nevnt i undervisningen. De metakognitive evnene som jeg tester ved å sammenligne intervjuet og observasjonen, kan jeg ha lært dem ved at vi har jobbet relativt mye med lesestrategier. Forskning har vist at metakognisjon kan læres (Baker 2008:65). Men er det slik at de metakognitive evnene, som elevene har lært gjennom lesing, er de samme evnene som brukes ved skrivestrategier? Dette er det vanskelig for meg å svare på. Uansett ser jeg ikke hvilken forskjell det skulle utgjort om elevene hadde lært lesestrategier av en annen lærer eller meg.

Den tredje utfordringen jeg vil nevne er knyttet til praktiske årsaker. Den ene utfordringen er at jeg måtte gjennomføre intervjuet med gutten før intervjuet med jenta. Jenta måtte da sitte og vente 20 minutter mens jeg gjennomførte intervjuet med gutten. Slik jeg ser det tror jeg ikke dette har noe utfall for samtalen. Det ble uansett gjennomført i relativt kort tid etter endt skriving for begge to. I og med at hun også avga et lengre intervju enn han, ser det ikke ut til å ha påvirket jentas hukommelse. Jeg kunne fått en annen til å gjennomføre et av intervjuene, slik at begge ble gjort rett etter at skrivingen ble ferdig, men jeg vurderte det dit hen at det var bedre for forskningen at jeg gjennomførte begge intervjuene. Den andre praktiske utfordringen var at vurderingssituasjonen foregikk på et grupperom, med bare fire elever og meg til stedet. Dette er en skrivesituasjon ingen av elevene har vært med på tidligere, vanligvis sitter hele klassen samlet i klasserommet og skriver. Samtidig var den ikke så ulik den vanlige skrivesituasjonen heller. De satt og skrev en tekst på skolen, sammen med medelever, i et nesten identisk rom som det vanlige. Men å la disse elevene sitte i sitt vanlige klasserom sammen med resten av klassen tror jeg ville bydd på flere utfordringer enn det gjennomføringen nå faktisk gjorde. Slik jeg opplever det er resten av klassen stort sett uvitende om at disse fire var med på et forskningsprosjekt. Jeg vurderte derfor den måten jeg valgte å gjennomføre datainnsamlingen på, på grupperommet, som den beste løsningen.

Den siste kritikken jeg vil rette til egen metode er oppgavens pålitelighet og gyldighet. Når det gjelder pålitelighet, mener jeg det ikke er ideelt at det bare er en forsker som har sittet og analysert dataen. Jeg har riktignok analysert mitt materiale flere ganger, og med lengre mellomrom, uansett vil det bare være mine øyne som har sett alt. Veilederne mine har sett små snutter, men selve analysen er opp til meg. Som strategi for å bøte på subjektiviteten har jeg prøvd å se materialet så objektivt som mulig hver gang jeg setter meg ned for å analysere. Dette prosjektet har smal validitet slik jeg ser det. Eventuelle funn er kun gyldig for disse to skriverne i den settingen materialet ble samlet inn i. I hvilken grad disse to skriverne er representative for andre skrivere er det umulig å si noe om, men ut i fra teori gjennomgått tidligere i oppgaven kan vi anta dette. Dette kommer jeg tilbake til under del 5.

3.7 Oppsummering

I dette kapitelet har jeg redegjort for de metodene jeg har benyttet meg av ved forskningsprosjektet mitt. Denne metodedelen inneholder nøye beskrivelser av hva jeg faktisk har gjort slik at andre eventuelt kan utføre det samme forsøket eller varianter av

forskningsprosjektet i ettertid. Jeg har og pekt på utfordringer som er knyttet både til de ulike metodene og selve gjennomføringen av dette prosjektet.

4 Analyse

Hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen? Og hvilke skrivestrategier bruker de

I dette kapittelet skal jeg analysere datamaterialet som denne oppgaven baserer seg på. De to informantene mine, en gutt og en jente, har jeg valgt å gi de fiktive navnene Rasmus og Maja. Kapitelet er delt inn i tre hoveddeler, generelle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier. De tre delene er igjen delt inn i mindre deler.

I den første delen av analysen, hvor jeg tar for meg de generelle skrivestrategiene, er rekkefølgen strukturert slik at jeg først tar for meg mulige generelle strategifunn som Rasmus oppga under samtalen som ble gjennomført rett etter at skrivingen var avsluttet. Videre tar jeg for meg videomateriale av Rasmus og ser etter mulige generelle strategifunn der og. Jeg oppsummerer funn av generelle skrivestrategier hos Rasmus på bakgrunn av samtalen og videoen før jeg tar for meg materialet av Maja på presis samme måte. Den andre hoveddelen i analysekapitelet er endringsstrategier. Her er det kun videomaterialet som er kildene.

Endringsstrategidelen er bygget opp slik at jeg først tar for meg Rasmus sine endringer også Maja sine endringer. Denne delen avsluttes med en sammenligning av de to skrivernes endringsstrategier. Den siste hoveddelen i analysedelen er skrivernes metakognitive strategier.

I denne delen sammenligner jeg strategifunn fra samtalen med skriverne med funn fra videomaterialet. På denne måten prøver jeg å finne ut av hvor bevisst skriverne er sine egne strategier når de skriver.

Jeg oppsummerer hver av de tre hoveddelene i etterkant av hver del. Avslutningsvis i analysedelen oppsummerer jeg hele kapitelet samlet sett.

4.1 Generelle skrivestrategier

Samtalene med både Rasmus og Maja fant sted rett etter at skrivingen var ferdig. De ble gjennomført hver for seg på et grupperom på skolen, og begge samtalene hadde den samme intervjuguiden som utgangspunkt. Siden det var et semistrukturert intervju varierte oppfølgingsspørsmålene noe på bakgrunn av hva de ga av informasjon. Dette førte til noe ulik lengde på de to intervjuene, intervjuet med Rasmus ble på 12 minutter mens intervjuet med Maja varte 18 minutter.

Avsnittene nedenfor er delt inn etter kategoriene mine i intervjuguiden. Først snakker jeg med elevene generelt om skrivingen, så kommer et avsnitt om forberedelsen, så følger oppbygging av oppgaven, språk og innhold og avslutningsvis lese- og skrivevaner. Sitatene er valgt ut på bakgrunn av at de er representative for svarene elevene gir samtidig som jeg mener de er av interesse for problemstillingen til denne oppgaven.

4.1.1 Rasmus som skriver

I 8. klasse viste Rasmus stor frustrasjon rundt det å finne på innholdet i en tekst selv. De første sjangrene vi startet med var fortelling, eventyr og novelle. Han ga uttrykk for at han syntes det var vanskelig å være kreativ og bestemme innholdet i en fortelling selv, samtidig har Rasmus som regel alltid skrevet et feilfritt språk med tanke på grammatikk og rettskriving. Da vi begynte med enkle sakspregede tekster som leserinnlegg og små fakta-tekster, kom tekstene hans opp på et helt annet nivå innholdsmessig. Rasmus har selv gitt uttrykk for at han opplever de sakprega tekstene som mye mer meningsfulle og interessante å skrive. Han er svært samfunnsengasjert, og det saklige og faglige språket var noe han mestret med en gang. Eleven har og hatt en positiv utvikling det siste året i fag som samfunnsfag, RLE og Norsk muntlig der han kan vise refleksjon og kunnskap.

Hva gjelder denne skrivesituasjonen, var Rasmus den av de fire elevene som startet sist med skrivingen på tentamen. Dette vet jeg fordi jeg selv var til stede da de skrev. Han viste noe frustrasjon over oppgavene som ble gitt fordi det var ingen av dem han mente han hadde forberedt seg til. Mens de ble filmet skrev Rasmus en fagartikkel som han valgte å kalle *Det norske språk*, (se vedlegg 3). I denne artikkelen ser han på hvordan det norske språket har utviklet seg siden Ivar Aasens tid. Han har med mellomoverskrifter som «to målformer», «påvirkning fra engelsk», «påvirkninger fra andre språk» og «data- og smsspråk» før han har med et avsluttende avsnitt. Rasmus har levert inn en svært god tekst. Besvarelsen til Rasmus har blitt vurdert til 5 + av meg og to andre lærere.

4.1.2 Samtalen med Rasmus

Generelt om selve skrivingen

Rasmus gir uttrykk for at han relativt raskt ble vant til denne «nye» typen skriveutstyr. Han sier «*Det var litt uvant tastatur, men det hadde ikke noe å si... og musen var jo bare bedre.*»

Før Rasmus starter å skrive, har han en klar plan for hva han skal gjøre. Dette kommer tydelig frem av sitatet hans, «*Jeg planla det før jeg åpna Word. Så når jeg åpna Word så hadde jeg liksom, jeg skulle bare skrive det jeg hadde tenkt fra før.*» Videre sier Rasmus at han kladdet på den måten at han begynte å skrive ned de ulike avsnittene for hånd for så å føre det inn i Word. Observasjoner jeg gjorde viser at han hadde kladdet lenge før han begynte å føre inn. Rasmus ga som sagt uttrykk for at han hadde planlagt det han skulle skrive før han åpnet Word, når han åpnet programmet skulle han bare skrive ned det han hadde tenkt ut fra før. Dette gir han uttrykk for gjennom det klare utsagnet «*Jeg fikk skrevet det jeg skulle skrive*». På spørsmål om Rasmus redigerer i teksten underveis, nikker han bekreftende og legger til at han så igjennom teksten tre-fire ganger før han leverte «*Jeg fikk retta noe feil hvert fall de første gangene, så det hjelper.*» Han mener altså at dette hjelper han med å finne egne feil. Dette må derfor sies å være en del av planen til Rasmus, å lese igjennom teksten mange ganger for å minimere egne skrivefeil.

Forberedelse

Det kommer frem av intervjuet at Rasmus hadde forberedt seg godt hjemme, men ikke akkurat til den oppgaven han valgte. Han forberedte seg hjemme ved å finne for- og motargumenter til en sak, tenkt på innledning og avslutning, bladd i sjangerpermen, sett på tidligere arbeid og planlagt hva han ville ha med i teksten sin. Dette har han og en tydelig mening om selv da han svarer, «*Ja, men jeg hadde ikke akkurat forberedt meg til den oppgaven jeg tok da*». Rasmus hadde med skriftlige kilder hjemmefra til skolen som en del av forberedelsen. Kilden til Rasmus var en debattartikkel fra Daria.no som tok for seg problemstillingen bokmål vs. nynorsk.

Når det gjelder selve kladdingen, skrev Rasmus ned stikkord for hvert avsnitt før han begynte å føre inn. Dette sitatet illustrerer godt hvordan han tenkte, «*Jeg hadde planlagt og skrevet ned stikkord for temaet for hva hvert avsnitt skulle være.*» Med en gang han hadde bestemt seg for oppgaven skrev han ned det han tenkte, som igjen dannet utgangspunktet for de ulike avsnittene. Rasmus sier videre at han holdt seg til denne kladden da han skrev artikkelen. Han hadde ikke planlagt ingress eller avslutning, men de andre avsnittene skrev, han etter det han hadde planlagt. Dette viser han tydelige tanker om gjennom sitatet, «*Mmm. Jeg hadde ikke planlagt noe med ingressen i kladden, og avslutningen hadde jeg liksom ikke helt heller*

planlagt så nøye. Men jeg skrev avsnittene er det jeg hadde planlagt ...og innledningen sånn som jeg hadde tenkt.»

Oppbygging av oppgaven

Når Rasmus skrev overskriften, tenkte han på at den skulle være om tema som artikkelen handler om, samtidig som den skulle være litt spennende. Overskriften til Rasmus ble «Det norske språk». Rasmus ble ikke så fornøyd med sin overskrift. På spørsmål om hva han tenkte på når han skrev overskriften svarer han *«At jeg skulle få det til å være til tema, men ja også kanskje være litt spennende. Men det fikk jeg ikke så mye til synes jeg.»* Rasmus viser med dette klare tanker om hva han har gjort og hva han mener han ikke klarte.

Ingressen skrev han helt til slutt. Rasmus svarer *«Jeg skrev den til slutt, og da prøvde jeg å oppsummere teksten og gjøre den litt spennende for at det skal være interessant.»* Ved dette sitatet viser Rasmus mye kunnskap om hva som kjennetegner en god tekst. Rasmus bruker bevisst en historisk hendelse i innledningen. Dette gjør han for å bevisstgjøre leseren på bakgrunnen til det han skal skrive om. Rasmus hadde som sagt tenkt på innhold i ulike avsnitt før han begynte å skrive, og han fører inn ett og ett avsnitt i kronologisk rekkefølge. Han legger og til at etter at han hadde skrevet ned de ulike avsnittene gjorde han fortsatt noen endringer. *«...men etter at jeg hadde skrevet ferdig så retta jeg litt noen steder, men ja jeg skriver ett og ett avsnitt.»* Avslutningen hadde ikke Rasmus kladdet på forhånd, slik han hadde gjort med de andre avsnittene sine. Han synes det er vanskelig å beskrive hva han tenkte på når han skrev den nå i etterkant. Han prøvde å konkludere artikkelen så godt han kunne. Rasmus har ikke noe entydig svar på om han hadde planlagt avslutningen sin.

Språk og innhold

Når det gjelder det faglige språket, gir Rasmus uttrykk for at dette vet han at han har klart før så han prøver å fokusere på hvordan han har gjort det før, at det skal ligne på det språket han har lest i aviser og artikler, og at det skal være faktabasert. Dette gir han uttrykk for gjennom sitatet *«Det skal være faktabasert og sånn og ja at det ligner på sånn jeg har lest i artikler og sånn, det er jo klart.»* Med andre ord er han meget bevisst og klar over hvordan språket skal være. Han legger til at dette kommer naturlig for han, samtidig som han er bevisst på og ikke bruke det samme språket som i skjønnlitterære tekster. *«Men jeg har jo ikke det samme språket hvis jeg skriver skjønnlitterære tekster»*, legger han opplysende til.

Når Rasmus skal finne ulike argumenter for og i mot en sak, sier han at han først tenker på det han selv mener, så sjekker han ut om noen andre har noen andre meninger. *«Hmm, først tenker jeg jo selvfølgelig hva jeg mener selv. Også sjekker jeg ut noe sånn eller hvis jeg vet at noen andre har noen andre meninger så skriver jeg opp det og. Også ja, også leste jeg noen sånne debattinnlegg om det da.»*

Angående mottakerbevissthet tenker Rasmus at han må skrive slik at alle forstår teksten hans. *«Jeg prøver jo å beskrive eller forklare ting hvis det er noe som ikke er alle kan forstå og sånn da. Det er viktig å beskrive og forklare ting hvis det er noe han ikke tror alle forstår.»* Dette tenker han på når han leser igjennom teksten etter at den er ferdig. Da hender det at han gjør endringer dersom han synes noe er uklart. Også når det gjelder tegnsetting og rettskriving tenker Rasmus at dette er noe som kommer ganske naturlig. Han husker at han lærte det på barneskolen, og nå føler han at han kan det. *«Det lærte jeg vel på barneskolen...det skjer ganske så naturlig.»*

Skrivevaner

Rasmus sier at han ikke skriver så mye på fritiden annet enn lekser. Når jeg følger opp dette og spør, hva med Facebook? Legger han til at han skriver ganske mye der, men dette mener han er noe annet *«...men det blir jo helt annerledes.»*

4.1.3 Oppsummering av samtalen med Rasmus

Samtalen som fant sted med Rasmus viser at han hadde forberedt seg godt hjemme før denne heldagsskriveprøven, og han hadde med seg flere relevante kilder på skolen. Flere av de kildene Rasmus hadde med på skolen var argumenterende tekster. Rasmus sier han kladdet mye ned på papir før han begynte å skrive på pc-en. Han ga uttrykk for at mye av det han skrev var planlagt på forhånd. Dette fordi før han begynte å skrive på pc-en hadde han skrevet ned noen stikkord til hvert avsnitt. Han holdt seg til planen og kladden sin hele tiden mens han skrev. Da han begynte å skrive på pc-en, skrev han et og et avsnitt av gangen i kronologisk rekkefølge. Før han leverte leste han igjennom teksten sin tre-fire ganger for å se etter egne feil. Rasmus sa også at han redigerte litt i teksten underveis.

4.1.4 Videomaterialet av Rasmus

Det første Rasmus gjør er å sette inn navn og oppgave nummer i toppteksten. Rasmus starter så skrivingen med å skrive selve overskriften først. Etter at han har skrevet overskriften begynner han å skrive på et avsnitt. I løpet av det første kvarteret har han skrevet en innledning til selve artikkelen på seks linjer. Etter at han er ferdig med innledningen sin skriver han en mellomoverskrift og begynner på et avsnitt. Det tar noen minutter fra Rasmus har skrevet denne nye mellomoverskriften sin til han begynner å skrive på det tilhørende avsnittet. Han skriver et nytt avsnitt linje for linje. Han gjør noen endringer i samme avsnitt, disse kommer jeg tilbake til i delen om endringsstrategier. Generelt sett skriver Rasmus en og en linje ferdig av gangen i kronologisk rekkefølge. Etter at Rasmus er ferdig med sitt første avsnitt skriver han en ny mellomoverskrift og begynner å skrive kronologisk på tilhørende avsnitt.

På denne måten skriver han ferdig teksten sin, han jobber stort sett kronologisk, skriver nye avsnitt og nye mellomoverskrifter. Han skriver et sted mellom tre og 10 nye setninger i kvarteret. Rasmus begynner å skrive på avslutningen sin etter det siste avsnittet. Nå scroller han for første gang i dokumentet. Da Rasmus er ferdig med å skrive konklusjonen sin, begynner han å skrive ingressen med en gang. Han scroller på skjermen før han skriver ingressen. Han gjør en del endringer i ingressen sin før han printer ut teksten sin for første gang. Det er en liten pause i aktiviteten hans før han går inn i teksten og gjør noen endringer, han fjerner blant annet en setning. Han retter også opp noen tegnsettingsfeil. Rasmus scroller litt i teksten før han igjen printer ut et eksemplar av oppgaven sin. Han scroller nå igjennom teksten sin kronologisk og retter opp noen få skrivefeil. Etter hvert skriver han inn kildene sine nederst i dokumentet før han skriver ut oppgaven sin en tredje gang. Mot slutten er det lite synlig aktivitet før han skriver på kilder og avslutter skrivingen.

4.1.5 Oppsummering av videomaterialet av Rasmus

I videomaterialet av skrivingen til Rasmus ser en at skrivingen foregår kronologisk. Det betyr at han begynner med overskriften også skriver han innledningen etterfulgt av mellomoverskrifter og nye avsnitt i den rekkefølgen. Han bygger opp hvert avsnitt kronologisk på denne måten. Etter at han har skrevet seg til avslutningen går han til starten av teksten sin og skriver en ingress. Denne bruker han relativt mye tid på sammenlignet med de andre avsnittene han har skrevet. Det siste Rasmus gjør i dokumentet er å sette inn kilder.

Han printer ut teksten sin totalt tre ganger og gjør noen små endringer etter hver gang han printer ut.

4.1.6 Maja som skriver

Ved første innlevering av tekst i 8. klasse skilte teksten til Maja seg ut. Hun har en stor fantasi og fortellerevne hva gjelder fortellinger og eventyr. Samtidig viste hun skriveglede og et stort engasjement rundt både selve skriveprosessen og det ferdige produktet. Maja har fortalt at hun på barneskolen hadde skrevet hele «krimbøker». Hun har raskt tatt til seg de ulike sjangertrekkene og mestrer nå skjønnlitterære og sakpregatekster like godt.

Maja var den første av de fire skriverne som startet selve skrivingen på pc. Dette kom frem av observasjonen jeg gjorde når jeg selv var til stede. Hun skrev artikkelen *Vil vi alle bli amerikanere?* (se vedlegg 4). Her tar hun for seg hvorfor Norge trenger et obligatorisk sidemål. Mellomoverskriftene hennes er «nynorsk mest norsk?», « Krav til nynorsk i det offentlige», «mer tid på fremmedspråk», «bedre i bokmål», «globalisering= amerikanisering» og en konklusjon. Maja leverte inn en svært sterk tekst som ble vurdert til karakteren 6 av meg og to andre lærere.

4.1.7 Samtalen med Maja

Generelt om selve skrivingen

Maja synes at skrivingen gikk ganske bra. Det å bli filmet var litt uvant for henne samt at skriveutstyret var litt annerledes enn normalt, noe dette sitatet illustrerer, «*Jeg var kanskje litt nervøs før jeg startet, men jeg tror ikke det har påvirket resultatet, det burde i hvert fall ikke det*». Maja kladder for det meste i Word. Det første Maja gjør når hun åpner Word er å sette opp stikkord og nøkkelsetninger til hvert avsnitt. Dette gjør hun for å få en rød tråd, sier hun. Hun skriver og litt notater til konklusjonen tidlig prosessen. «*Jeg pleier ofte å sette opp stikkord og litt sånn nøkkelsetninger til hvert avsnitt... og inni mellom går jeg litt på konklusjonen da.*» Maja sier og at målet hennes er å følge sjangertrekkene. Hun sier hun redigerer mye i teksten ved å flytte rundt på setninger og avsnitt. Det er viktig for henne å lese igjennom teksten før hun leverer. Maja fremhever også risikoen ved dette. Hun prioriterer derfor alltid å lese i gjennom teksten flere ganger mot slutten for å unngå at noe er blitt klippet vekk uten viten og vilje. «*Den eneste risikoen ved redigering er jo at man kan gå litt i surr.*

Men derfor må jeg alltid lese igjennom teksten en del ganger på slutten.» Samtidig peker hun og på utfordringer knyttet til det å korrekturlese sin egen tekst. «Men ofte når du leverer har du sittet såpass lenge at jeg føler ikke at jeg helt klarer å registrere. Altså se forskjeller hvis jeg skulle gjort noen endringer. Det blir sånn når du har lest teksten så mange ganger at jeg ikke klarer helt å se hva som kunne vært annerledes.»

Forberedelse

Maja hadde forberedt seg hjemme ved å skrive to forskjellige tekster. Dette er noe hun pleier å gjøre. Hun tipper oppgaveteksten for selv og skriver så godt hun kan. *«Ja, det gjør jeg alltid. Og noen ganger så funker det, andre ganger ikke... Nå funka det nesten, men det som ofte skjer er at jeg klarer jo ikke vite helt hva oppgaven er, men at jeg da kan klare å bruke de tankene jeg har forberedt meg på. Ja og prøve å svare på en oppgave.»* Dette er noe Maja begynte med på ungdomsskolen. Etter at hun hadde gjort dette for første gang følte hun selv at det både gikk mye lettere å skrive en tentamen på skolen dagen etter, samt at hun oppnådde et bedre resultat. Maja tror at når hun forbereder seg godt hjemme, unngår hun å få skrivesperre på skolen. Hun sier og at hun kan få en slags skrivesperre hvis oppgaven er vanskelig å sette seg inn i. Maja hadde med seg noen skriftlige kilder hun hadde brukt markeringspenn på. Dette gjør hun for å spare tid på skolen. Hun hadde med kilder fra forskjellige temaer for å helgardere seg mot ulike oppgaver hun kunne få.

Maja hadde planlagt noe om hva hun skulle ha som undertemaer før hun begynte å skrive, men ikke så konkret som i avsnitt. *«Jeg pleier å fylle inn tekst til hvert undertema. Ikke akkurat i den rekkefølgen det er til slutt, men når hvis jeg da kommer på noe eller noe sånn da pleier jeg ja og endre og skrive litt og litt på hvert avsnitt.»* Hun kladder bare veldig korte stikkord før hun begynner å kladde videre på pc-en.

Oppbygging av oppgaven

Når hun skrev overskriften, tenkte Maja på at den skulle passe til det tema som artikkelen handler om, samtidig som den skulle være litt spennende. Maja svarer. *«Mm, jeg tenkte på å få noe som gjenspeilet det teksten handlet om, men ja noe som og var litt interessant.»* Maja skrev overskriften *Vil vi alle bli amerikanere?* Inngressen skriver Maja helt til slutt. Når det gjelder de ulike avsnittene, tenker ikke Maja noe særlig på dem før hun begynner å skrive, hun begynner bare å skrive *«...så blir det på en måte bare til etter hvert»*. Avslutningen synes

Maja det var vanskeligst å skrive. *«Fordi der skulle man inkludere sine egne meninger, men samtidig relatere den til midtdelen. Så det var liksom å få en oppsummering og svar hvis jeg har stilt spørsmål underveis og sånn.»*

Språk og innhold

Maja sier hun bruker noe tid på å finne frem til det faglige språket, samtidig virker det som om hun synes det er litt vanskelig å sette ord på det. *«Jeg prøver vel å tenke meg frem til når jeg skal formulere setningene, hvordan jeg ja, hvordan jeg kan gjøre det på en, altså ja hvordan jeg bygger opp setningene og når jeg kommer med argumenter så svarer jeg på de sånn og sånn.»*

For å finne ulike argumenter for og i mot en sak tenker Maja seg nøye om. Denne gangen var en av kildene hennes fra et diskusjonsforum, og dette mener hun var veldig nyttig for å se flere sider av en sak. Hun tenker og at hun bygger opp argumentene sine ulikt. *«Eeh, det er jo forskjell på argumenter da. Atte hvis man kommer med et argument eller en påstand at man må underbygge det, da blir det på en måte å svare, svare med begrunnelser.»* Hun prøver og å blande for og mot argumentene slik at det ikke blir slik at alle argumentene på den ene siden skal komme først.

Mottakerbevissthet mener Maja handler om at man er bevisst hvem som skal lese det. Hun sier at dette kommer ganske automatisk når hun tenker at hun skal skrive faglig. *«Når man skal skrive saklig så er det, så synes jeg det er viktig å være på bevisst på hvem som skal lese det da. Å tenke at det f. eks kunne vært i en avis»*

Rettskriving og tegnsetting er ikke noe spesielt Maja tenker på. Maja tror kanskje dette har sammenheng med at hun har skrevet ganske mye, og da sier hun det er lettere å se hva som er riktig og feil. *«Jeg tror bare jeg har skrevet ganske mye også bare har blitt vant til det. At det blir mye lettere å se hva som er riktig og feil da.»* Hun pleier å ha med en ordbok, men denne gangen brukte hun ikke ordboken.

Skrivevaner

Før skrev Maja mye på fritiden *«...da skrev jeg mye fortellinger og forskjellige og diverse krim. Jeg skulle begynne å skrive sånne romaner og sånne diverse da...ja det er noe jeg hadde for meg, at jeg skulle bli forfatter før.»* Dette gjorde hun helt av seg selv uten

påvirkning fra noen hjemme. Hun fikk et skriveforbilde i J. K. Rowling. Etter hvert har hun blir mer inspirert av krim og CSI. I dag skriver hun noe på Facebook og har merket at hun har blitt en raskere skriver som følge av det. *«Ja, det jeg har merket meg når det gjelder touchmetoden på pc og sånn at det går forttere.»*

4.1.8 Oppsummering av samtalen med Maja

Hjemme hadde Maja forberedt seg ved å skrive to forskjellige tekster samt at hun hadde med relevante kilder på skolen. En av kildene til Maja var fra et diskusjonsforum og denne fremhever hun som svært nyttig fordi den hjalp henne til å se flere sider av en sak. Hun velger å skrive hjemme i forveien for å motvirke en eventuell skrivesperre på skolen, noe hun tidligere har opplevd. Maja liker best å kladde på pc fremfor på papir. Hun kladder lite for hånd, men når hun starter å skrive på pc-en setter hun opp stikkord som hun senere flytter til forskjellige avsnitt. Hun sier hun arbeider på den den måten at hun skriver litt og litt på hvert avsnitt.

4.1.9 Videomateriale Maja

I løpet av de første åtte minuttene har hun skrevet ned syv argumenter for nynorsk, seks argumenter mot og et alternativt argument. Det neste hun gjør er å matche ulike argumenter opp mot hverandre ved å klippe og lime i dokumentet. Før hun begynte å klippe og lime i de ulike argumentene farget hun alle for-argumentene sine røde. Dette førte til at når hun er ferdig med denne parringen, eller matchingen, ser dokumentet flettet ut i den forstand at linjene nesten har annenhver farge, rød og sort. Det er nå gått 14 minutter før hun begynner å skrive på side 2 i dokumentet. Den første siden til Maja, den med de flettete argumentene, kan se ut som en disposisjon for oppgaven.

Maja begynner så å skrive videre ut i fra de ulike stikkordsargumentene sine fra første side, og går tilbake til denne disposisjonen med jamne mellomrom. Hun skriver raskt når hun først skriver, men har og lange pauser uten synlig aktivitet. Maja skriver nesten i hvert avsnitt noe som kan se ut som små kommentarer til seg selv. I et avsnitt skriver hun for eksempel «sitat» etter at hun introduserte en politiker. Andre steder skriver hun bare «...» Hun skriver ikke alltid kronologisk i teksten, men går stadig tilbake til tidligere avsnitt og legger til mer tekst. Etter at hun har skrevet ca. en halv side med tekst går hun øverst på siden og skriver «introduksjon til temaet/innledning». Maja går etter dette igjen til toppen av siden og skriver

«formelt brev eller debattartikkel????» etter dette skriver hun «Lese oppgaven nøye, svare på det det blir spurt om». Maja har opptil 15 minutters perioder der det ikke er noe synlig aktivitet i teksten hennes. Etter dette går Maja igjen opp til det første avsnittet hun begynte å skrive på. Teksten til Maja er nå på to sider. Den første siden med stikkordene i de forskjellige fargene og side to som består av tre avsnitt på noen linjer hver samt den direkte instruks teksten hun skriver i dokumentet til seg selv. Hun skriver så videre på de tre avsnittene sine fra side to. Hun går og helt nederst i dokumentet og skriver «konklusjon:». Maja har så en ti minutters tid uten noe aktivitet før hun skriver fire ulike mellomoverskrifter til de ulike avsnittene sine. Etter at Maja har skrevet ned alle de fire mellomoverskriftene går hun til førstesiden i dokumentet og tar vekk hele «disposisjonen». Vider scroller hun mye frem og tilbake i dokumentet før hun bytter plass på to avsnitt. Hun leser igjennom de avsnittene hun har så langt, endrer på en mellomoverskrift og skriver instruks til seg selv om å ha med referanser til kilder. Maja scroller nå mye frem og tilbake i teksten og begynner på et nytt avsnitt nederst i teksten. Dette nye avsnittet nederst i dokumentet kaller hun «globalisering=amerikanisering». Etter at hun har skrevet det avsnittet begynner hun å skrive under den mellomoverskriften hun har kaldt for «konklusjon». Hun skriver raskt på konklusjonen og kommer her med egne meninger og argumenter.

Videre fjerner hun nå stikkordene hun skrev til seg selv, eksempelvis «husk å les oppgaven nøye ». Hun skriver nå overskriften «Vil vi alle bli amerikanere? Hun scroller så igjennom teksten sin flere ganger. Den er nå på over to sider og strukturert inn i avsnitt og mellomoverskrifter. Det eneste som mangler av synlige sjangertrekk nå er innledning og ingress, og øverst i teksten etter overskriften står fortsatt stikkordene hun skrev til seg selv, «introduksjon av temaet/innledning». Hun går nå nederst i dokumentet sitt for å skrive inn alle kildene hun har brukt. Etter dette begynner hun å skrive på ingressen og innledningen om hverandre. Etter at hun har skrevet en stund går hun inn og justerer layout på ingress og overskriften. Hun scroller opp og ned hele teksten et par ganger før Maja skriver ut oppgaven for første gang.

De første endringene hun gjør etter å ha skrevet ut teksten for første gang, er å sette inn navn og oppgave nr. i toppteksten. Deretter følger en lang periode uten synlig aktivitet, hun setter etter hvert inn sidetall og endrer litt på språket i ingressen. Hun jobber smått med noen justeringer i innledningen. Så leser hun igjen gjennom teksten avsnitt for avsnitt, musetasten beveger seg nedover i dokumentet linje for linje. Hun retter opp småting og endrer noen

småord. Noen steder setter hun inn nye setninger i avsnitt som ofte inneholder tall og statistikk.

Maja printer etter hvert ut for andre gang. Etter dette begynner hun å gjøre relativt mange endringer i ingressen sin. Hun gjør tre endringer i samme linje og gjør en liten endring i konklusjonen. Etter dette går hun opp i innledningen igjen, her klipper hun ut ord og forandrer på deler av ingressen igjen. Så skriver Maja ut teksten sin for tredje gang og gjør ingen flere endringer i teksten.

4.1.10 Oppsummering av videomaterialet Maja

Maja starter med å skrive ned ulike stikkord til ulike argumenter på side en i teksten sin. Disse stikkordene danner etter hvert utgangspunktet for teksten til Maja. Hun setter sammen for og mot argumenter og begynner å skrive argumenterende avsnitt ut i fra de forskjellige stikkordene hun har koblet sammen. Teksten til Maja består av tre avsnitt med tematisk sammenheng og argumenterende språk før hun begynner å jobbe med de formelle kravene som mellomoverskrifter og overskrift.

Det kan se ut som skriveprosessen til Maja er preget av at hun kommuniserer med seg selv mens hun skriver. Eksempler på dette er at hun skriver ned ting hun må huske på underveis i teksten. Det kan virke som om Maja ikke har bestemt seg for hvilken sjanger hun skal skrive før hun har skrevet disse tre avsnittene. Dette er det grunnlag for å tro da det står «debattartikkel eller formelt brev?» øverst i dokumentet hennes. Etter at hun har skrevet ned disse tre avsnittene som etter hvert blir til fire, begynner hun på konklusjonen, innledning og ingress. Den siste tiden jobber Maja vesentlig mer i ingress, innledning og konklusjon enn i de andre avsnittene. Spesielt i ingressen bruker Maja mye tid på redigering før hun leverer inn. Det kan se ut som om Maja skriver relativt raskt når hun først skriver. Men det er lange perioder uten aktivitet. Periodene uten aktivitet kan vare opp til 15 minutter. Maja redigerer seg selv en del mens hun skriver, mange setninger blir fjernet med en gang de kommer opp på skjermen. De ulike endringstypene vil bli nøyere analysert i den neste delen av analysedelen for denne oppgaven.

4.2 Endringsstrategier i videomaterialet

Hva slags endringer har de sterke skriverne mine gjort mens de skrev teksten? For å prøve å svare på dette har jeg analysert videomaterialet en gang til med det formål å telle antallet av de fire ulike endringstypene. Et viktig skille når for meg når jeg har fortatt denne kvantitative analysen er skille mellom endring av tekst og produksjon av tekst. Stort sett viser filmmaterialet mitt produksjon av tekst. Dette har ført til at jeg har måttet skape min egen definisjon av endringsstrategier for denne oppgaven. Endringsstrategier for denne oppgaven er når skriveren endrer på tekst som allerede er skrevet, eller gjør endringer i dokumentet som «ikke er sist». Med «ikke er sist» mener jeg at de går inn i allerede produsert tekst og gjør endringer der. I teoridelen min redegjør jeg for hvilke fire endringsstrategier som blir brukt i denne analysen. Skjemaene for endringsstrategier hos Rasmus og Maja kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen. I denne analysen har jeg ikke registrert endringer skriveren gjorde i forbindelse med å rette opp feil som var markert med røde streker av rettskrivingsfunksjonen til skriveprogrammet.

Rasmus sin skriving i et endringsskjema.

Endringstype	Antall	Forklaringer
Addering	22	Her er det flest presiseringer, både fraser og hele setninger, eksempel setter inn <i>som den</i>
Delering	34	Han ombestemmer før han har skrevet ned hele setningen og sletter den/de påbegynte ord, fraser eller setninger
Substituering	23	Denne endringen gjør han kun på ordnivå. Eksempel i >var, et>den, endret>påvirke og skrivefeil som ikke blir markert av skriveprogrammet
Permutering	1	Han flytter et ord til tidligere i setningen. Han sletter ordet og skriver det inn på nytt.

Den endringsformen Rasmus benytter seg mest av er delering. Han fjerner både ord, fraser og setninger. Det er flest ord og fraser og kun et mindretall setninger. Mange av disse

strykningene til Rasmus fører han inn igjen i teksten sin etter at han slettet de. De er likevel notert her i skjemaet som deleringer. Endringsstrategier i form av adderinger og substitueringer gjennomfører Rasmus omtrent like mange av hver. Den endringsstrategien som Rasmus gjennomfører færrest av er permutering. Denne er det bare registrert en endring av.

Til sammen gjennomførte Rasmus 80 endringer mens han skrev teksten sin.

Maja sin skriving i et endringsskjema

Endringstype	antall	Forklaringer
Addering	56	Presisering av eksisterende tekst og nye setninger, fraser og ord. Eksempelvis legger hun til ordet <i>en</i> og flere andre småord når hun leser igjennom egen tekst.
Delering	18	Hovedsakelig hele setninger. Flesteparten fra arbeidet med ingressen
Substituering	12	Pga>skyldes, kan >vil. Flest enkeltord
Permutering	1	Et helt avsnitt som blir flyttet lengre opp i teksten

Endringsanalysen av teksten til Maja er kun foretatt på hele setninger i teksten som jeg har tolket dit hen til at de er i oppgaven. Dette fordi Maja sin tekst, spesielt i starten, bærer preg av stikkord både på oppgaven og til seg selv. Endringer og deleringer av disse stikkordene er ikke med som en del av analysen. Det samme gjelder ord og fraser hun skriver som blir slettet like fort som hun skriver de. Den endringsstrategien Maja benytter seg mest av er å addere ny tekst. De fleste adderingene består av å sette til hele setninger. Alle mellomoverskriftene samt overskriften til Maja ble skrevet på denne måten. Maja gjennomfører 18 strykninger i teksten sin mens hun skriver. Dette er både ord, setninger og fraser. Spesielt i arbeidet med ingressen sin stryker hun linjer og fraser mange ganger før hun etter hvert skriver nye igjen. Den endringsstrategien Maja benytter seg tredje mest av er substituering. Hun endrer flest enkeltord og disse endringene fører til en presisering av språket. I løpet av denne

skriveprosessen gjennomfører Maja en permutering. Denne innebærer at hun flytter et helt avsnitt lengre opp i teksten.

Totalt sett gjennomfører Maja 87 endringer.

Sammenligning av endringsstrategiene til Rasmus og Maja

Samlet sett har Maja totalt utført, ut i fra min analyse, syv flere endringer enn et Rasmus har gjort. Maja gjennomfører over dobbelt så mange adderinger til teksten sin enn det Rasmus gjør. Maja har gjennomført 56 adderinger og Rasmus 22 adderinger. Når det gjelder innholdet i disse tilleggene, består Rasmus sine hovedsakelig av språklige presiseringer av ord og fraser. Han har og lagt til hele ingressen sin. Maja sine adderinger består ofte av hele nye setninger, men og noen presiseringer slik vi finner hos Rasmus. Maja har lagt til alle setningene til i ingressen sin i likhet med Rasmus. Maja har i tillegg lagt til alle mellomoverskriftene sine. Disse hadde Rasmus skrevet ned før han skrev ned det tilhørende avsnittet.

Når det gjelder deleringer, har Rasmus nesten gjennomført dobbelt så mange strykninger som det Maja har gjort. Rasmus har gjennomført 34 strykninger mens Maja har gjennomført 18 strykninger. Begge skriverne utførte strykninger både på ord-, frase- og setningsnivå i teksten. Hva gjelder substitueringer har Rasmus nesten dobbelt så mange endringer i denne kategorien enn det Maja har. Rasmus har gjort 23 slike endringer mens Maja har gjort 12 stykker. De har gjort relativt like slike erstatningsstrategier, de har stort sett byttet ut ord for å presisere budskapet. Permutering er den endringsstrategien de begge har gjort både færrest og likt antall av. Rasmus har flyttet på et ord i en setning mens Maja har flyttet på et helt avsnitt.

4.3 Metakognitive strategier

I denne delen av analysen skal jeg sammenligne skrivestrategiene de to elevene sier at de gjør i samtalen etter skrivingen, og de skrivestrategiene jeg ser at elevene gjennomfører. Denne delen er bygget opp slik at jeg først sammenligner samtalen og videomaterialet jeg har av Rasmus, så gjør jeg det samme materialet jeg har av Maja.

4.3.1 Analyse av samtalen med Rasmus sammenlignet med analysen av videomaterialet av Rasmus

Generelt om skrivesituasjonen

I samtalen gir Rasmus uttrykk for at han hadde en plan for hva han skulle gjøre når han åpnet Word. I videomaterialet kan det også se ut som at dokumentet til Rasmus virker planlagt før han begynner å skrive, dette fordi han begynner å skrive mellomoverskrifter og avsnitt i samme rekkefølge som teksten hans er når han leverer oppgaven. Rasmus sa i samtalen at han hadde kladdet noe til hvert avsnitt og tenkt igjennom de ulike avsnittene før han begynte å skrive. Videomaterialet av Rasmus sin skriving viser at hvert avsnitt blir skrevet i omtrent samme tempo og at han skriver seg kronologisk gjennom oppgaven ved å skrive en og en setning av gangen.

I samtalen ga Rasmus uttrykk for at han redigerte litt i teksten underveis. Dette var stilt som et ja/nei spørsmål fra min side. I videomaterialet er det få funn av at Rasmus redigerer teksten sin. Spørsmålet burde vært formulert annerledes, og det kunne vært et eksempel på hva som regnes som redigering i en slik tekst. Med redigering tenker jeg at han flytter setninger eller avsnitt til andre steder i teksten. Endringsanalysen av skrivestrategiene til Rasmus viser at han ikke flytter rundt på setninger eller avsnitt, men han har mange andre former for endringsstrategier. Se endringsstrategianalysen. Rasmus gir i samtalen uttrykk for at han leser igjennom sin egen tekst før han leverer. I videomaterialet av Rasmus er det utsnitt som kan tyde på at han leser mye i egen tekst. Rasmus selv oppgir at han leser igjennom tre-fire ganger, videomaterialet viser at han printer ut teksten tre ganger. Det er også mulig at han leser igjennom teksten sin på skjermen og ikke bare på utskriften han printer ut. Skjermbildet hans kan kanskje indikere dette noen ganger. Men det er vanskelig å vite om det er 100 % sikkert at det er det han gjør og at han ikke bare klikker seg igjennom teksten sin linje for linje.

Forberedelse

Rasmus hadde forberedt seg hjemme ved å finne for og mot argumenter til en sak og lete opp andre kilder. I teksten hans er det oppnevnt kilder som han ikke har fått på skolen. Før Rasmus begynte å skrive sa han, som tidligere nevnt, at han kladdet ned stikkord til hvert avsnitt før han begynte å skrive og at han holdt seg til denne planen. Dette understreker og Rasmus på spørsmål han fikk om forberedelsen til selve skrivingen. Han holdt seg til denne planen da han skrev artikkelen. Rasmus sier også at han ikke hadde planlagt hverken ingress eller avslutning. Videomaterialet viser at Rasmus skriver ingressen mot avslutningen av

oppgaven, og at han bruker lengre tid på å skrive denne delen enn resten av avsnittene han har skrevet.

Oppbygging av oppgaven

Spørsmålene som ble stilt til oppbygging av oppgaven er det vanskelig å finne svar i videomaterialet. Spørsmålene var av typen hva tenkte du når du skrev de ulike delene. Det Rasmus her viser ved svarene sine er at han kan sjangertrekkene og er bevisst hva de ulike komponentene av teksten skal inneholde ideelt sett. Videomaterialet og den endelige oppgaven viser og en tekst som er sjangermessig sterkt bygget opp.

Språk og innhold

Her blir Rasmus spurt om hvordan han får til det faglige språket og hvordan han finner ulike argumenter til en sak. Her oppgir han som svar at dette er noe han tenker seg frem til ved ulike strategier. Dette anser jeg for å være kognitive strategier som videomaterialet ikke kan gi noe svar på.

Oppsummert viser dette at Rasmus stort sett vet hva han gjorde når han skrev oppgaven, og at de fleste handlingene hans kan forklares med kunnskap om sjangertrekk.

4.3.2 Analyse av samtalen med Maja sammenlignet med analysen av videomaterialet av Maja

Maja sier i intervjuet at hun kladder for det meste i Word. Filmmaterialet av Maja viser at det første hun gjør når hun åpner Word er å bruke en hel side til å skrive ned argumenter i stikkordsform. Disse marker hun i ulike farger for å så pare dem opp slik at de hører logisk sammen. Videre i samtalen sier hun at hun setter opp stikkord og nøkkelsetninger til hvert avsnitt. Videomaterialet viser og at Maja flytter rundt på stikkordene fra første side og skriver de om til nøkkelsetninger for resten av teksten.

Forberedelse

I samtalen sier Maja at hun hadde forberedt seg på noen undertemaer til oppgaven. Filmmaterialet viser at Maja er raskt i gang med å skrive stikkord til oppgaven. Maja gir og uttrykk for at hun bare kladder korte stikkord før hun begynner å kladde i Word.

Videomaterialet og observasjon gjort under skrivingen bekrefter at Maja starter tidlig å skrive på pc sammenlignet med de andre elevene. Maja sier i samtalen at hun pleier å fylle inn tekst til hvert undertema og avsnittene ikke nødvendigvis i den samme rekkefølgen som de er i til slutt. Videomaterialet av Maja viser og at teksten hennes utvikler seg på denne måten. Hun arbeider i ulike avsnitt av gangen og flytter på et helt avsnitt mens hun skriver.

Oppbygging av oppgaven

Maja sier hun tenkte på sjangertrekk når hun skrev overskriften, ingressen, og avslutningen. Ingressen var den av de tre delene hun skrev til slutt. Filmen viser at Maja skriver ingressen til slutt og at dette er det avsnittet Maja gjør desidert flest endringer i, hun legger til og stryker om hverandre. Avslutningen hennes derimot, som hun sa hun syntes det var vanskelig å skrive, er det veldig få endringer i av den typen hun gjør når hun skriver ingressen. Hun bruker lang tid på å skrive avslutningen, hun skriver nesten like sakte som det hun gjorde i de første avsnittene av skrivingen.

Språk og innhold

Maja sier hun finner frem til det faglige språket ved å tenke seg frem til det når hun formulerer setningene sine. Dette forteller hun at hun bruker litt tid på. Videomaterialet viser at skrivingen av selve teksten til Maja går saktere i de første setningene hun skriver enn de siste. Dette kan kanskje bety at hun bruker litt tid på å finne den faglige måten å skrive på. I samtalen sier Maja at hun bevisst prøver å blande for og mot argumentene slik at ikke alle på den ene siden skal komme først i teksten. Videomaterialet til Maja viser hvordan hun som sagt kladder ned stikkord til ulike argumenter som hun setter sammen og som igjen danner grunnlaget for temaet i det avsnittet.

Maja viser og gjennom denne sammenligningen at hun virker å ha god kontroll over hvordan hun skriver og hvorfor hun skriver.

5 Drøfting og oppsummering

Hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen? Og hvilke skrivestrategier bruker de?

I denne avsluttende delen av oppgaven min kommer jeg til å drøfte de ulike funnene i de tre delene som oppgaven er delt inn i, generelle skrivestrategier, endringsstrategier og metakognitive strategier opp mot litteratur og tidligere forskning som er presentert i teoridelen. Avslutningsvis oppsummerer jeg funnene mine samlet.

5.1 Generelle skrivestrategier

I dette avsnittet skal jeg drøfte hva som på bakgrunn av videomaterialet og samtalene, kan se ut til å være de strategiene de to informantene mine jobbet ut i fra. Strategiene er delt inn i to kategorier, strategier de benytter seg av i forberedelsesfasen, og strategier som skriverne benytter under selve skrivingen. Avslutningsvis i denne delen skal jeg sammenligne mine funn med relevant forskning som ble presentert i det teoretiske rammeverket.

5.1.1 Funn Rasmus og Maja

Nedenfor har jeg listet opp skrivestrategier jeg mener det er grunnlag for å mene at Rasmus arbeidet ut i fra. I parentes bak hver strategi har jeg indikert om dette er funn fra v som står for videomaterialet, eller s som betyr at det kom frem under samtalen. Hvis det står begge deler betyr det at dette er informasjon som kom frem enten fra videomaterialet eller samtalen og som ble bekreftet fra den andre metoden.

Forberedelsesfasen:

- Forbereder seg godt hjemme, leter opp relevante kilder som gjerne er argumenterende kilder og tar med disse tekstene til skolen. (s)
- Bruker god på å kladde oppgaven på papir og deler oppgaven allerede her inn i ulike avsnitt med stikkord til hva hvert avsnitt skal inneholde. Sørger for at han har en klar og tydelig plan når han begynner å skrive på maskinen.(s)
- Har med mellomoverskrifter/overskrift til artikkelen klart før han begynner å skrive tilhørende avsnitt/artikkel. (sv)

Under selve skrivingen:

- Skriver et og et avsnitt av gangen i kronologisk rekkefølge.(vs)
- Skriver ingress og avslutning til slutt. (vs)
- Leser igjennom egen tekst flere ganger før han leverer inn for å lete etter egne skrivefeil og uklarheter. (vs)

På bakgrunn av videomaterialet og samtalen med Maja, ser Maja sine skrivestrategier ut til å være:

Forberedelsesfasen:

- Forbereder seg godt hjemme, leter opp relevante kilder som gjerne er argumenterende kilder og tar disse med på skolen.(s)
- Jobber proaktivt for å unngå en eventuell skrivesperre på skolen. Dette gjør hun ved å skrive en tilsvarende tekst hjemme dagen før.(s)
- Kladder ned stikkord hovedsakelig i Word fremfor på papir.(sv)

Under selve skrivingen:

- Setter sammen stikkord hun mener passer sammen, som igjen danner grunnlaget for de ulike avsnittene.(v)
- Skriver beskjeder/huskelapper til seg selv i dokumentet. Eks: husk å lese oppgaveteksten nøye (v)
- Trenger ikke nødvendigvis å bestemme seg for sjanger før hun er i gang med skrivingen. (v)
- Skriver ikke kronologisk i teksten, det vil si skriver et og et avsnitt av gangen. Hun skriver heller på flere avsnitt av gangen og hopper mye frem og tilbake i teksten mens hun skriver. (vs)
- Skriver mellomoverskrifter og overskriften etter at teksten er ferdig slik at hun ser hva avsnittet og teksten handler om før hun gir det et passende navn (v)

- Skriver ingressen, innledningen og konklusjonen til slutt slik at hun er sikkert på at disse delene samsvarer med resten av teksten. Bruker gjerne lang tid på dette da de er viktige deler av teksten. (vs)
- Leser igjennom egen tekst, og ser etter egne feil før hun leverer inn. (vs)

En sammenligning av disse ulike skrivestrategiene viser at på mange punkter tenker Rasmus og Maja likt om hvordan de velger å produsere tekstene sine. Begge elevene benytter seg av strategier som: forbereder seg hjemme, bruker mye tid på kladding, skriver ingress og avslutning til slutt, samt leser igjennom dokumentet flere ganger før de leverer det inn. Samtidig er det og flere slående ulikheter mellom skrivestrategiene til Rasmus og Maja.

Den største forskjellen, slik jeg ser det, er hvordan de skriver selve hoveddelen til teksten sin. Rasmus kladder mye for hånd før han starter, og skriver så teksten inn på pc ut i fra en plan som ble til mens han kladdet. Denne planen holder han seg til under hele skrivingen, og han skrev teksten sin som sagt kronologisk. Planen til Maja derimot er litt løsere. Hun kladder mest på maskinen og teksten hennes vokser ut i fra de ulike argumentene hun allerede har kladdet ned. Maja jobber i forskjellige avsnitt samtidig. Dette mener jeg er to ulike måter å tilnærme seg en tekst på. Mens Rasmus kan virke avhengig av en plan kan det derimot se ut til at planen til Maja er å ikke ha noen plan men å la teksten bli til mens hun skriver.

5.1.2 Drøfting av generelle skrivestrategier

Ser en så mine funn opp mot teorien som ble presentert i teoridelen, mener jeg at det er grunnlag for å se mye som kan minne om funn fra tidligere relevante studier. Samtidig vil jeg før jeg begynner å sammenligne ulike studier gjenta at mine studier ikke er direkte sammenlignbare med de studiene jeg skal se mine funn opp mot. Dette fordi jeg bare ser på to sterke elever sine skrivestrategier i en gitt skrivesituasjon og jeg har derfor ikke grunnlag for å gjøre mine funn gjeldende for andre enn de to elevene jeg studerte. Jeg mener likevel denne delen som følger er av relevans fordi det er grunnlag for å se mønstre og antagelser.

Flower & Hayes(1981) sin undersøkelse gjør det klart at skriving er en kognitiv prosess som består av de tre fasene planlegging, overføring og revisjon. Ikke så overraskende finner jeg og tydelige spor av disse tre fasene i skriveprosessen hos både Maja og Rasmus. En viktig forskjell mellom Flower & Hayes (1981) sin studie og min er metoden som ble brukt.

Høyttenkningsprotokollene som de brukte til å samle inn data førte til at de kunne stadfeste en skriveteori som baserer seg på at det er skriverens tanker som driver selve skriveprosessen. Mine metoder gjorde det vanskelig for meg å overvåke skriverens tankere under selve skriveprosessen. I stedet spurte jeg elevene under samtalen som fant sted etter skrivingen, hva de tenkte mens de skrev. Jeg mener denne samtalen ga meg interessante svar om hva informantene mine tenkte underveis i skrivingen. Disse svarene er blitt analysert og utgjør en viktig del av materialet for denne oppgaven.

Et annet viktig poeng ved teorien til Flower & Hayes(1981) er deres hypotese om at skriving ikke er en lineær prosess, men ulike prosesser som foregår hierarkisk. Ut i fra teori om et lineært syn på skriveprosessen kontra et sirkulært syn på skriveprosessen, som ble gjennomgått innledningsvis i det teoretiske rammeverket, kan det ut i fra min analyse se ut til at Rasmus arbeider med teksten sin ut i fra en lineær tilnærming til skriveprosessen, og at Maja skriver på sin tekst med en sirkulær tilnærming. Dette mener jeg at det kan være bakgrunn for å anta ut i fra både videomaterialet og samtalen. Rasmus har en klar plan når han starter å skrive på pc, han skal gjennomføre kladden sin. Da Maja derimot starter å skrive på sin pc, jobber hun ut i fra noe som kan virke som en mer åpen plan. Hun har bestemt seg for at hun skal skrive en argumenterende tekst, og teksten hennes blir tydelig til underveis i skrivingen da hun hele tiden jobber i ulike avsnitt. Ikke minst det faktum at hun ikke bestemmer seg for sjangere før et godt stykke ut i selve tekstproduksjonen støtter min oppfatning om at hun jobber ut i fra en mer åpen plan. Poenget mitt med dette er å komme tilbake til Flower & Hayes (1981) sin hypotese om at skriveprosessen er et sett av hierarkiske prosesser fremfor lineære. Hvordan skal jeg da forholde meg til det mulige funnet at Maja jobber ut ifra en sirkulær tilnærming på skriveprosessen, mens Rasmus derimot arbeider lineært? Hillocks sin modell (Hoel 2007, Dysthe et al. 2010), teksttrekanten med de ulike nivåene i en tekst, mener jeg her kan virke illustrerende (jf. Teorikapittelet) . Hillocks har laget en oversikt over de ulike nivåene i en tekst mens Flower og Hayes(1981) er opptatt av de ulike prosessene som foregår mens man skriver. På en måte mener jeg at disse to modellene kan virke utfyllende på hverandre fordi de samlet gir et bilde av både en komplisert skrivesituasjon både med bakgrunn i tekstens ulike nivåer og de ulike kognitive prosessene som er aktivert mens man skriver.

Innledningsvis i teorien gjennomgår jeg tre forskjellige historiske syn på selve skriveprosessen. Den kontekstuelle tilnærming hva gjelder skrivingen mener jeg og jeg ser

spor av i mine funn. Slik jeg tolker dette synet innebefatter det skriverens tilpasninger til konteksten, både den konteksten teksten skrives i og skal leses i. Begge mine informanter er opptatt av sjangertrekk. Dette mener jeg kan være en form for mottakerbevissthet og at dette derfor kan være et tegn på at de begge har en kontekstuell tilnærming til skrivingen. Når jeg tidligere i oppgaven argumenterte for at Maja og Rasmus har ulik utnyttelse av skriveprosessen, vil det nok være mer riktig å snakke om en henholdsvis kontekstuell lineær praksis og en kontekstuell sirkulær praksis.

I forhold til Flower & Hayes (1981) sin teori synes jeg og det er viktig å kommentere betydningen av selvdefinerte mål og likeså utvikling av delmål. Dette er igjen kognitive prosesser som Flower & Hayes(1981) mener er svært viktige for skriveprosessen. På spørsmålet om hvilken plan de to skriverne hadde da de åpnet Word, svarte de følgende. Rasmus skulle holde seg til planen sin, og som han sa, «*Jeg fikk skrevet det jeg skulle skrive*». Maja derimot komme aldri med et så klart svar på hva hun hadde gjort, «*Jeg pleier ofte sette opp litt stikkord og litt sånn nøkkelsetninger på hvert avsnitt...*». Slik jeg tolker dette har Rasmus og Maja ulike tanker og mål for denne skriveoppgaven. Ikke bare tenker de ulikt på den måten at de selvfølgelig skriver svært forskjellige oppgaver, men det kan og virke som om de har svært ulike tanker om selve skriveprosessen. Med disse sitatene mener jeg det er all grunn til å legge til at også mine funn viser at det er skriverens tanker som driver skriveprosessen og at disse er drevet av selvdefinerte mål. Og i mitt tilfelle kan det se ut til at også sterke skrivere kan ha ulike tanker om skriveprosessen.

Når det gjelder det siste punktet til Flower & Hayes (1981), utvikling av delmål, er det her lettere å uttale seg om Maja enn om Rasmus. Mens teksten til Rasmus forandrer seg og vokser på den måten at den kronologisk blir lengre, ekspanderer teksten til Maja på en helt annen måte. Den vokser på ulike steder i form av at hun hopper mye frem og tilbake mellom ulike avsnitt. Dette mener jeg kanskje kan være tegn på at Maja hele tiden jobber mot nye mål fordi teksten hennes stadig tar nye vendinger.

Witte (Hoel 1997,2007) sine teorier om før-tekster mener jeg kan sees i sammenheng med hvordan elevene forbereder seg på før de får oppgaven, og det arbeidet som skjer før elevene begynner å skrive. Hvis vi ser på før-teksten til Witte (Hoel 1997,2007) i vid forstand kan man trekke inn måten elevene forbereder seg til denne skrivingen på. Felles for både Maja og Rasmus var at de forberedte seg hjemme kvelden før til skrivingen som skulle skje på skolen dagen etter. Begge elevene samlet inn relevante argumenterende kilder i forkant av

skrivningen. Jeg tenker at allerede dagen før så skaffer elevene seg et bilde av hvordan teksten deres kan bli. Elevene hadde som sagt forberedelsesheftet, og med en viss fantasi skulle det ikke være så vanskelig å gjette seg til noen av oppgavene som ble gitt til skrivningen. I tillegg til at begge disse elvene forbereder seg hjemme bruker de og mye tid på kladding, dog på ulike måter. Kladding mener jeg kan legitimeres som en svært viktig del av skriveprosessen hvis en skal støtte seg til Wittes (Hoel 1997,2007) skriveforskning. Det at disse elevene kladder svært ulikt, slikt som både videomaterialet og samtalene viser, er heller ikke i følge Witte (Hoel 1997,2007) noen ulempe. Hans forskning konkluderte og med at skrivere kan arbeide svært ulikt. På denne måten ser vi her at to av mine funn, det at begge elevene kladder, og at elevene arbeider ulikt i selve skriveprosessen, blir støttet av forskningen til Witte (Hoel 1997,2007).

Harris (1989) sin studie om ettutkast-skrivere og flerutkast-skrivere er på en måte vanskelig å se i sammenheng med mine elevers skriving fordi skrivesituasjonen her ikke åpner for at elvene kan levere teksten sin flere ganger. Harris (1989) sin studie understreker uansett at skrivere kan være veldig forskjellige i måten de arbeider på. Ut i fra dette kan jeg kanskje se en likhet fra mine funn fordi jeg ser at Rasmus og Maja jobber svært ulikt med sin tekst. Et karakteristisk trekk ved flerutkast-skrivere er at de gjør mye endringer i underveis. Det kan virke som om Maja ser på teksten som mer foranderlig enn Rasmus. Selv om de begge gjør cirka like mange endringer i tekstene sine er det noe med måten Maja sin tekst blir til på, og den evnen hun viser når hun flytter et helt avsnitt som støtter opp om dette. Et annet viktig poeng fra studiet til Harris (1989), i likhet med flere av de andre studiene (Flower & Hayes 1981, Bereiter & Scardamalia 1983), er at skriveprosessen er såpass komplisert at det ikke er selvsagt at selv erfarne skrivere vet hvilken i hvilken skrivekategori de skal plassere seg selv i. Dette mener jeg er et viktig poeng som virkelig underbygger den komplekse prosessen som skriving er. Dette blir og understreket med teksttrekanten som viser hvordan skriveren alltid må forholde seg tekstens ulike nivåer.

Jeg har nå forsøkt å se på mine funn i lys av relevant forskning, og slik jeg har vist ovenfor er det svært mye som jeg har sett i min forskning som er i tråd med tidligere forskning på skriveprosessen. Disse to skriverne bruker mange av de samme skrivestrategiene, og disse strategiene er kjente fra tidligere forskning. Begge elevene forbereder seg godt hjemme, begge kladder godt, begge er opptatt av sjangertrekk og begge leser igjennom sin egen tekst for å se etter egne feil.

5.2 Endringsstrategier

Her drøfter jeg først endringsstrategiene til Rasmus og Maja hver for seg før jeg drøfter dem opp mot hverandre. I denne oppgaven har jeg analysert de to skrivernes bruk av addering, delering, substituering og permutering. Adderinger er hvis eleven har gått tilbake i teksten og lagt til nye ord, fraser eller setninger. Deleringer er hvis eleven har fjernet ord fraser eller setninger, og substituering er hvis skriveren har erstattet ord, fraser og setninger med andre ord, fraser og setninger. Permutering er det samme som flytting. Avslutningsvis i dette avsnittet ser jeg mine funn i lys av teori som ble presentert i det teoretiske rammeverket.

5.2.1 Funn Rasmus og Maja

Den endringsformen Rasmus benytter seg mest av er delering. Han fjerner både ord, fraser og setninger. Det er flest ord og fraser og et mindre antall setninger. Det at Rasmus sletter mye kan være tegn på at han er veldig kritisk til egen skrivning samtidig som det og kan være skrivemåten han bruker til å mestre et faglig og presist språk, noe han er svært god på. Hvis han klarer å kutte ut unødvendige småord er dette noe som hever fagligheten og presiseringen i språket hans. Endringsstrategier i form av adderinger og substitueringer gjennomfører Rasmus omtrent like mange av hver. De gangene Rasmus legger til noe i teksten sin er dette som regel for å presisere noe slik jeg tolker det. På samme måte kan det virke som at det er presisering som er målet hans da han erstatter ord. Når det gjelder permutering, gjennomfører Rasmus bare en slik endring. Det kan være at Rasmus har planlagt teksten sin så nøye før han begynner å skrive at han ikke ser behovet for flere endringer av denne typen.

Av de ulike endringsstrategiene for tekst gjennomfører Maja flest adderinger. Slik jeg ser det har dette og sammenheng med måten Maja produserer tekst på. Hun skriver seg ikke kronologisk i gjennom teksten, men jobber litt i ulike avsnitt av gangen. Når hun da går tilbake i teksten og skriver på et allerede eksisterende avsnitt, blir dette registrert som adderinger i endringsanalysen. Den endringsstrategien Maja gjennomfører nest flest av er deleringer. Maja sletter mye av det hun har skrevet før det er blitt ferdige setninger, hun virker kritisk i forhold til egen tekst spesielt i innledningen og i avslutningen av teksten sin. Det at hun er spesielt kritisk til disse to delene, kan ha sammenheng med at hun har kunnskap om hvor viktige disse to delene er for teksten. Når det gjelder de endringene av teksten til Maja

som er kategorisert som substituering, så er dette endringer som hovedsakelig fører til presiseringer av teksten slik jeg ser det.

Maja gjennomfører en stor endring av typen permutering, flytting. Grunnen til at jeg kategoriserer denne endringen som stor er at hun flytter et helt avsnitt. Slik jeg ser det er dette en avansert endringsstrategi som krever et overblikk over oppgaven.

5.2.2 Drøfting endringsstrategier

Murray (1978) sitt utsagn «å skrive er å omskrive» mener jeg det er mulig å se mønstre av i mine studier. Slik jeg ser det er bruken av endringsstrategier en form for omskriving.

Sammenligner en endringsstrategiene til Rasmus og Maja gjennomfører de begge et relativt likt antall endringer ut i fra min observasjon. Dette synes jeg er et interessant funn fordi jeg ser på de som to relativt ulike skrivere.

Både studiene til Chandler (Hoel 2007) og Eklund & Kollberg (Hoel 2007) viser at pc har gjort noe med endringsmønstrene når vi skriver. Førstnevnte studie viser at vi skriver og reviderer mer når vi bruker pc, og sistnevnte studie er klar på at skriving på pc er med til å gjøre skrivingen som en kontinuerlig omskrivingsprosess. Skulle jeg kommentert disse studiene nærmere, måtte jeg sammenlignet skrivestrategiene til Rasmus og Maja når de skriver for hånd kontra når de skriver på pc. Men at endringsmulighetene skrivere har når de skriver på maskin er bedre enn de som ble brukt da en skrev for hånd, er det ikke vanskelig å støtte seg til.

Det er og fremtredende hos dem begge at endringene de gjør er for å fremme forståeligheten og skape et presist språk i tekstene deres. De er altså bevisst viktigheten av et faglig og presist språk. Slik jeg ser det er det interessant at to så tilsynelatende forskjellige skrivere gjennomfører et såpass likt antall endringer og relativt like typer endringsstrategier. En annen likhet er at den endringsstrategien de gjennomfører desidert færrest ganger er permuteringer eller flyttinger. Slik jeg ser det kan dette kanskje forklares med at dette er endringer som krever at skriveren har god kontroll over teksten sin og kanskje tidligere positiv erfaring med å gjøre slike endringer. For relativt unge skrivere kan kanskje en slik endring virke noe risikabel og stor når man ikke har erfaring med det. Forskningen til Flower (Dyshe et al. 2000) viser at nivået skrivere gjør endringer på kan si noe om skriveren er erfaren eller nybegynner. I sin undersøkelse fant hun ut at rutinerte skrivere bruker mer tid på revisjon i det

globale nivået enn mer urutinerte skrivere som gjør flere endringer på ord/setningsnivå. I og med at jeg bare har studert sterke skriver i denne studien er det vanskelig for meg å jamføre mine funn med Flower sine funn. Et interessant trekk ved min endringsanalyse viste at Maja flyttet et helt avsnitt mens hun skrev. Rasmus derimot gjorde aldri endringer større enn på setningsnivå. Men et enslig funn av denne kategorien mener jeg ikke er nok til å hevde at Maja er en mer erfaren skriver enn det Rasmus er, men samtidig kan en heller ikke utelukke det faktum at hun kanskje er det.

5.3 Metakognitive strategier

I denne delen skal jeg se på elevenes bruk av metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap hos mine skrivere. Når jeg bruker begrepet metakognitive strategier, mener jeg de strategiene elevene benytter seg av mens de skriver som går på regulering av kognisjon (Brown & Baker 1985) og Flavell (1985) sitt begrep metakognitiv erfaring. Begrepet metakognitiv kunnskap er i samsvar med begrepene kunnskap om kognisjon (Brown & Baker 1985) og Flavell (1985) sitt metakognitiv kunnskap. Det viktigste for meg har vært å undersøke om elevene er seg bevisst hvilke skrivestrategier de bruker, og i denne oppgaven blir dette kalt metakognitive strategier. På bakgrunn av dette valgte jeg intervju som metode for å undersøke hvor bevisst elevene er sine egne strategier, og en videoobservasjon for å se hva de faktisk gjorde. Avslutningsvis i denne delen kommer jeg til å se på funnene mine opp mot teori om metakognisjon og skriving som ble presentert i det teoretiske rammeverket.

5.3.1 Funn Rasmus og Maja

Hovedfunnet i analysen av skrivestrategiene til Rasmus, slik jeg ser det, er at han har planlagt det meste av teksten sin før han begynner å skrive. Dette kommer tydelig frem både i samtalen med han og av videomaterialet. Rasmus skriver seg kronologisk igjennom teksten og bruker cirka like lang tid på hvert avsnitt. Med utgangspunkt i dette er det grunn til å anta at han både har kunnskap om kognisjon, og er i stand til å regulere kognisjonen sin. Samtalen med han viste at han hadde en plan for skrivingen sin før han startet å skrive på pc-en. Dette var en plan Rasmus hadde et bevisst forhold til slik jeg ser det. Han visste at teksten hans skulle bestå av flere avsnitt og at de skulle ha en gitt tematisk sammenheng.

I samtalen spurte jeg Rasmus om han redigerte noe på teksten underveis. Til dette svarte han «Ja, litt». Litt er nok et passende uttrykk for Rasmus sin redigering. Han gjør ingen store endringer, som å flytte avsnitt eller setninger, men endrer litt på noen småord for å presisere budskapet noe klarere. Dette viser også endringsstrategianalysen til Rasmus. Han er igjen klar over sine egne strategier hva gjelder skrivning og viser evne til å regulere kognisjonen.

Både på videomaterialet og av samtalen kommer det frem at Rasmus leser igjennom teksten sin flere ganger for å lete etter egne feil. Igjen viser Rasmus stor bevissthet rundt de strategiene han har valgt for tekstproduksjon. Han sier og at han bevisst skrev både ingressen og avslutningen til slutt. Dette kommer og tydelig frem av videomaterialet og han viser dermed at han har god sjangerforståelse for artikkel. I undervisningen har vi snakket mye om at det kan være lurt å vente med disse to delene, ingress og avslutning, slik at de gjenspeiler faktisk tekst og ikke blir skrevet før resten av teksten er ferdig. Rasmus viser dermed at han vet hva som er riktig, og at han gjør hva som er riktig slik jeg ser det.

Det store spørsmålet på bakgrunn av informasjonen gitt ovenfor er om det er grunnlag for å si at Rasmus er en metakognitivt sterk skriver. Ut i fra hva denne forskningen kan måle av metakognisjon vil jeg si at Rasmus er en sterk metakognitiv skriver. Han vet hva han gjør og hvorfor han gjør det. Samtidig er det legitimt å stille spørsmål til forskningsmetodene som her blir brukt. Vet jeg egentlig hva Rasmus tenkte på når han skrev denne oppgaven på bakgrunn av videomateriell og opptak av et intervju? Jeg vet at Rasmus hadde bevisste tanker rundt alle de handlingene som filmen viser. Men hva med alle de tankene som Rasmus tenkte underveis som vi ikke har noe datamateriale på? Dette blir bare hypotetiske spørsmål, men i forskningssammenheng er de likevel interessante. Jeg visste at de to metodene jeg valgte ikke var i stand til å fange opp alle av Rasmus sine tanker rundt skrivestrategier. I tillegg sier Rasmus selv at han synes det er vanskelig både huske og forklare hva han tenkte mens han skrev. Slik jeg ser det, og på bakgrunn av den forskningen med de to gitte metodene, ser jeg på Rasmus som en skriver som benytter seg av metakognitive strategier når han skriver. Resultatene mine er bare gyldig for Rasmus som skriver i denne gitte situasjonen. Men det vil kanskje være grunn til å anta at Rasmus arbeider på samme måten andre ganger han skriver og, men dette er kun antagelser.

Maja viser både kunnskap om kognisjon og regulering av kognisjon når hun forteller om hovedstrategien sin som og har støtte i videomaterialet. Hovedplanen til Maja er at hun kladder mesteparten av teksten sin i Word og at teksten blir til mens hun skriver.

Videomaterialet viser tydelige stikkord som senere danner utgangspunkt for tekstens ulike avsnitt. Denne strategien har hun full kontroll over når hun sitter i samtale med meg etter endt skriving. Maja sier og hun pleier å legge til tekst underveis til de ulike avsnittene og at hun dermed da ikke skriver teksten kronologisk. Da hun skrev teksten sin, så skrev hun på mange avsnitt av gangen, uten noen klar struktur. Også denne strategien er det støtte for både i samtalen og i videomaterialet.

Maja gir gjennom samtalen uttrykk for at hun tenker mye på sjangertrekk når hun skriver. Blant annet sier hun at hun skriver ingress og avslutning som de siste avsnittene i teksten sin. Dette er noe videomaterialet bekrefter. Ingressen er det avsnittet hun gjør desidert flest endringer i ut i fra endringsstrategianalysen, og avslutningen er det avsnittet der skrivingen og fremdriften kanskje går sakte. Dette kan tyde på at Maja har kunnskap om og er seg bevisst at disse to avsnittene har mye å si for helhetsinntrykket av teksten

Noe som kommer frem fra videomaterialet som ikke har støtte i samtalen er at Maja ikke bestemmer seg for sjanger før hun er kommet godt i gang med skrivingen. Hun har skrevet cirka en side med tre avsnitt før hun stryker vekk teksten til seg selv øverst i dokumentet der det stod, formelt brev eller debattartikkel. Selv om Maja ikke nevner denne i samtalen er det ikke sikkert at det betyr at hun ikke er bevisst dette ved sin egen skriving. Det kan hende at hun ikke så på dette som noe viktig trekk ved egen skriving, eller at hun glemte å si det når jeg ba henne fortelle om skrivingen generelt. På daværende tidspunkt visste ikke jeg at hun kommuniserte med seg selv mens hun skrev, dette var noe jeg først ble klar over da jeg så filmen. Av videomaterialet kommer det og frem flere andre steder at Maja kommuniserer med seg selv mens hun skriver. Dette er direkte beskjeder til seg selv om hva hun må huske å gjøre, eksempelvis skriver hun «husk sitat». Dette er og et synlig tegn på metakognisjon fordi hun minner seg selv på hva hun skal gjøre og med det er bevisst det hun gjør.

Ut i fra dette er det fristende å si at Maja og er en skriver som benytter seg av metakognitive strategier i den betydningen at hun både i har kunnskap om kognisjon og evne til å regulere kognisjon i denne skrivesituasjonen. I samtalen med Maja virket hun bevisst hvordan hun hadde arbeidet med denne teksten, for eksempel visste hun godt hvordan hun forberedte seg, og hvordan hun kladdet på maskinen.

5.3.2 Drøfting metakognitive strategier

Sammenlignet med forskning om skriveprosess og metakognisjon de siste ti årene, samsvarer mine funn med andre funn om at sterke skrivere og bruker metakognitive kunnskap når de skriver (Graham, Santangelo & Harris 2009: 235). Metakognitiv kunnskap og erfaring er to premisser for at en skal bli en god skriver (Graham et al. 2009). Graham, Santangelo & Harris (2009) fant i sin studie ut at sterke skrivere viser en forståelse av kvalitetsoppbyggingen i en tekst og at de har kunnskap om de ulike prosessene. Dette tolker jeg dit hen at sterke skrivere er avhengige av å bruke metakognitiv erfaring for å få til skriveprosessen. På samme måte understreker Zimmerman & Riesemberg (Graham et al. 2009) at sterke skrivere må regulere kognisjonen for å bli sterke skrivere. I tillegg til studiene nevnt ovenfor fant også Flower (Dysthe et al. 2000) ut at sterke skrivere er bevisste på hva de faktisk gjør i motsetning til svake skrivere som ikke er like bevisste i tankearbeidet mens de skriver.

På bakgrunn av denne forskningen fremstår det at sterke skrivere benytter seg av metakognitiv kunnskap når de skriver. Det er faktisk slik at skrivere, i følge forskningen, er avhengig av metakognitiv erfaring for å skrive på et høyt nivå. Et interessant spørsmål til denne forskningen er hvordan metakognitiv kunnskap og erfaring er synlig i mine analyser. Jeg mener det hovedsakelig synliggjøres gjennom den bevisstheten begge disse skriveren har rundt sitt eget arbeid. Det absolutt meste av det som kommer frem gjennom samtalen med elevene er synlig også i videomaterialet. De få forskjellene mellom hva som kommer frem på filmen og hva som er synlig i videomaterialet tenker jeg kan forklares ved at eleven kanskje ikke så på det som relevant eller at de rett og slett hadde glemt at de hadde gjort det. Det viktigste er at de var klar over sine strategier i etterkant av skriveprosessen og at dette er en indikasjon på at de innehar metakognitiv erfaring som de bevisst benytter seg av mens de skriver.

5.4 Oppsummering

I denne siste delen skal jeg trekke tråder fra avsnittene ovenfor og prøve å gi noen mulige svar på problemstillingen for denne forskningen, **hvordan arbeider to sterke skrivere under en tentamen, og hvilke skrivestrategier bruker de?** Svaret på forskningsspørsmålet mitt mener jeg er at disse to elevene arbeider ulikt med tekstene sine samtidig som de forholder seg til mange av de samme skrivestrategiene. De arbeider ulikt på den måten at Rasmus virker å jobbe ut i fra en lineær tilnærming til skriveprosessen (Hoel 2007), mens Maja virker å jobbe

ut i fra en sirkulær tilnærming til prosessen (Hoel 2007). Dette er kun mine tolkninger gjort ut i fra min analyse av dataen som er gjennomgått i analysedelen.

Slik jeg ser det jobber disse to elevene ut i fra mange av de samme generelle skrivestrategiene mens de skriver. Disse mener jeg er; de forbereder seg begge to hjemme, de bruker begge mye tid på kladding, de er begge opptatt av sjangertrekk og de leser begge igjennom oppgaven for å lete etter egne feil. Samtidig jobber de ikke helt likt, som drøftingen ovenfor viste er det også strategier som de er alene om å benytte seg av.

Da jeg analyserte de ulike endringene mine som Rasmus og Maja foretok seg, så jeg at endringene de gjorde hovedsakelig dreide seg om presiseringer som gjorde teksten deres klarere og dermed både bedre og mer forståelig. Dette er en indikasjon på at de er på et visst nivå som skrivere. De vet hva de vil med endringene sine, og de gjør ikke bare endringer for å gjøre dem.

Hvis min forskning måler metakognisjon, her forstått som metakognitiv erfaring og metakognitiv kunnskap (Flavell 1985), mener jeg det er spor i mitt materiale av at både Maja og Rasmus er metakognitive skrivere i den forståelsen at de hovedsakelig vet hva de gjør og hvorfor de gjør det. Dette mener jeg det er grunn for å si på bakgrunn av hva de selv rapporterte om av skrivestrategier under samtalen og hva som var synlige strategier i videomaterialet. Samtidig er det viktig å understreke at forskning viser at metakognitiv kunnskap og erfaring nærmest kan sees på som et premiss for å være en sterk skriver (Graham et al. 2009). Med andre ord er det nok ingen tvil om mine to skrivere er det eller ei, men snarere i hvilken grad analysen min er i stand til å støtte opp om dette synet.

Selv om skriverne mine har mange strategier til felles, mener jeg strategiene deres skiller seg fra hverandre på ett viktig punkt. På spørsmålet om hvordan teksten blir til mener jeg det er grunnlag for å anta at skriverne mine har to forskjellige tilnærminger til skriveprosessen. Dette har jeg redegjort for tidligere i drøftingsdelen. Det som likevel taler i mot er at disse to skriverne har to så ulike oppfatninger av skriveprosessen er antallet endringer de gjør. Disse to skriverne gjør cirka et likt antall endringer i teksten sin. Jeg ville anta at hvis Maja har en sirkulær tilnærming til skrivingen sin skulle hun ha gjort flere endringer enn Rasmus. En mulig feilkilde her kan selvfølgelig være min måte å telle og strukturere endringer på. Uansett vil jeg på bakgrunn av videomaterialet stå fast ved mulighetene for at disse to skriverne representerer ulike syn på selve skriveprosessen.

Vi har skrivere som både Rasmus og Maja i skolen. Det vil si både skrivere som har en lineær tilnærming til skriveprosessen og de som har en mer sirkulær tilnærming til prosessen. Jeg tenker det er viktig at læreren må fortsette å drive strategiundervisning slik at skriverne på ungdomsskolen for muligheten til å utvikle seg som skrivere. De er enda såpass uerfarne som skrivere og jeg tenker det derfor er viktig at vi utrufter dem best mulig med ulike strategier slik at senere kan velge å bruke de strategiene de opplever som hensiktsmessige.

I denne oppgaven har jeg redegjort for at selv to sterke skrivere går ulike veier for å nå målet. Med dette mener jeg at de arbeider ut i fra et ulikt syn på skriveprosessen uten at det er mulig å påpeke at den ene jobber ut i fra et mer effektivt strategisett enn den andre. Det viktige fremover mener jeg blir å utruste elevene i ungdomsskolen, og gjerne før, med flest mulig ulike skrivestrategier slik at elevene er godt forberedt når de møter forskjellige skriveoppgaver både på skolen og senere i livet. Det er ikke slik at en måte å skrive på er like effektiv for alle som skal skrive. Det finnes utallige måter å produsere en tekst på, og det er viktig at vi lærer elevene så mange som mulige av disse måtene skriveprosessen kan arte seg på. Denne oppgaven redegjør for et slikt sett med skrivestrategier som det er grunn til å tro vil være effektive for andre elever og.

Selv om skrivestrategier ikke er nevnt i Kunnskapsløftet betyr ikke det at vi ikke kan lære dette bort til elevene. Forskningen og fokuset på lesestrategier de siste årene har vist at strategibruk både er effektivt hva gjelder å øke leseforståelse og at det i høy grad er mulig å lære elevene. Nå er det på tide å brette opp ermene og arbeide like systematisk med skrivestrategier.

Register

Litteraturliste

- Baker, L. (2008). Metacognition in comprehension instruction. I C.C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction* (s.65-79). New York: Guilford Press
- Bereiter, M. & Scardamalia, C. (1983). Må det være så vanskelig å lære å skrive? I E. Bjørkvold, og S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 43-57). Gjøvik: LNU/Cappelen
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.), (2005). *Ungdommens skrivekompetanse, bind 2: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brown, A. (1985). Metacognition: The Development of Selective Attention Strategies for learning from Texts. I H. Singer & R.B. Ruddel (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading*.(s. 501-526). Newark: International Reading association
- Dysthe, O., Hoel, T.L. & Hertzberg, F. (2000). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dysthe, O., Hoel, T.L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall inc.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). En teori om skriving som kognitiv prosess. I E. Bjørkvold, og S. Penne (red.), *Skriveteori*. (s.102-127). Gjøvik: LNU/Cappelen
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why students can't write arguments. I Mercer, N. (red.) , *Language and Literacy from an educational perspective. Vol. 2. In Schools*. (s. 233-242). Milton Keynes Philadelphia: Open University Press,
- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta- Analysis. I C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.) , *Handbook of writing reaserarch*.(s.187-207). New York: Guilford Press
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2009). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. I S. H. Waters, & W. Schneider (red.) , *Metacognition, Strategy Use, and Instruction* (S. 226-256). New York: Guilford press

Harris, M. (1989). Ett eller flere utkast- to ulike former for skriveadferd. I E. Bjørkvold, og S. Penne (red.), *Skriveteori*. (s. 57-78). Gjøvik: LNU/Cappelen

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*.(s.111-124). Oslo: Universitetsforlaget

Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*.(s. 223-241). Oslo: Fagbokforlaget/LNU

Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen, og T.L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*.(s.3 - 44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag

Hoel, T.L. (2007). Omskriving- en kritisk faktor i skriving og rettleiing? I S. Matre, og T. L. Hoel (red.), *Skriving for nåtid og framtid*. (s. 63-77). Trondheim: Tapir akademisk forlag

Hopfenbeck, T.N. (2009). *Learning about students learning strategies*. Akademisk avhandling, Universitet i Oslo, Oslo

Hopfenbeck, T. N. og Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli, og A. Roe, (red.), *På rett spor*.(s. 118-137). Oslo: Universitetsforlaget

Igland, M.A. (1991). «Skriv om!»? Ein analyse av endringsstrategiar i elevtekstar. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo

Igland, M. A. (2007).“Svinaktig vanskelig”? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I S. Matre, og T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid*.(s.277-291). Trondheim: Tapir

Johannesen A., Tufte P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

K 06 <http://www.udir.no/Lareplaner/> 16.05.12

Murray, D. M. (1978). Indre revisjon-en oppdagelsesprosess. I E. Bjørkvold, og S. Penne (red.), *Skriveteori*. (s. 9-29). Gjøvik: LNU/Cappelen

Skrivesenteret <http://www.skrivesenteret.no/ungdomsskole/undervisningsider-arbeid-med-fagtekster> 16.05.12

Smidt, J. og Evensen, L. S. (1991). *Roller i relieff, skrivestrategier – tekster – lesestrategier*. Report No 6. in the publication series from the DEVEL-project-developing Written language competences, Senter for samfunnsforskningTrondheim

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonseksempel

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 3: Teksten til Rasmus

Vedlegg 4: Teksten til Maja

Vedlegg 5: Intervjuguiden

Vedlegg 6: Godkjenningsbrevet NSD

L: ja hvordan synes du skrivingen gikk?

Ma: jeg synes det gikk ganske bra

L: ja

M:ja

L: kan du si noe om hvordan det var å skrive mens du hadde kamera og tastatur og den kanskje uvante musen og sånn?

M: e jeg tenkte ikke så mye over det

L: nei

M: men det var litt uvant i starten

La:ja

M: fordi jeg tenkte litt mye på at det kamera var der men det gikk bra.

L: vil du si at det har påvirket resultatet noe?

M:nja jeg var kanskje litt nervøs før jeg startet men jeg tror ikke det har påvirket resultatet. Det burde hvertfall ikke det.

L: ja. Når du åpner word på hvilken måte planlegger du skrivingen din da?

M: etter at jeg har kladdet ferdig på en måte da, jeg pleier ofte å sette opp litt stikkord og litt sånn nøkkelsetninger på hvert avsnitt, fordi jeg synes det er enklere da og få en rød tråd, ved å starte med å ha noen punkter på hvert avsnitt og når jeg nå da valgte å skrive en debattartikkel så liker jeg også å skrive, jeg går, innimellom så går jeg litt på konklusjonen da

Samtykkeerklæring

Til _____'s foresatte

Ved siden av jobben som lærer på _____ er jeg student ved et masterprogram på Blindern som heter *Lesing og skriving i skolen*. Våren 2012 skal jeg levere min masteroppgave, som har arbeidstittelen "Strategibruk hos sterke skrivere på 10. trinn". I den anledning ber jeg om tillatelse til å få bruke deres sønn/datter som informant, sammen med fire andre elever i klassen

Metoden jeg skal bruke for å samle inn informasjon er todelt. Den ene delen består av at det er installert et skjermprogram på pc til eleven under en skoleskriving i en økt torsdag 29.09.11. Dette skjermprogrammet registrerer all aktivitet eleven foretar seg i på pc'en under skoleskrivingen, slik at jeg får innsikt i hvordan artikkelen blir til.

Del to av datainnsamlingen er en samtale umiddelbart etter at skrivingen er ferdig. Denne samtalen blir tatt opp på bånd, og det kommer til å dreie seg om hvilke tanker eleven selv har om skrivingen som nettopp er blitt gjennomført. Vi bruker målarket for artikkel som utgangspunkt for samtalen. Dette har elevene sett før. Det er ingen muntlig kunnskapstest av elevene, men en samtale der de prøver å sette ord på hvordan de synes skoleskrivingen gikk.

Intensjonen bak denne forskningen er å få en dypere innsikt i hvordan sterke skrivere arbeider, og hvilke tanker de har rundt egne strategier. Det er ikke foretatt noen lignende typer studier i Norge eller Norden før, og dette er en type kunnskap vi vil trenge for fremtiden.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. Det å trekke seg medfører ikke erstatnings- eller begrunnelsesplikt. Deltakelse vil kompenseres med gavekort på kino for to personer.

Dere som foresatte har rett til å se spørreskjemaet, i dette tilfellet målarket, samtalen skal dreie seg om. Dette blir delt ut senere.

Jeg som forsker er underlagt taushetsplikt, og alt materiale som blir samlet inn, behandles konfidensielt. Navn på elever og skole anonymiseres, og når oppgaven er ferdig, vil materialet bli destruert.

Maren Kaarby
Frysjaeveien 3
0883 oslo
Mobil nr. 93631619

Skolens rektor er informert om prosjektet og har godkjent det.

Skulle det være noen spørsmål er det bare å ta kontakt.

Mvh,
Maren Kaarby

Maren Kaarby

Navn og dato:-- Oslo 9.9.11 Med
denne underskriften samtykker jeg at min sønn/datter kan brukes som
informant en masteroppgaven ved UiO

Det norske språk

Det norske språket har endret seg mye gjennom tidene. Vi har fått ord fra andre språk, og andre språk har fått ord fra oss. Teknologien har også påvirket språket og dannet nye språk. Bokmål og nynorsk likner mer og mer på hverandre, og nynorsken står i fare for å forsvinne. Vi vet ikke hvor dette kan ende, men det vil fortsette å forandre seg. Kanskje snakker alle samme språk om 100 år?

Etter at unionen med Danmark ble oppløst i 1814 ble det diskusjoner om hva det nye norske hovedmålet skulle bli. Det stod mellom å fortsette med dansknorsken, som etterhvert ble kalt bokmål, eller å lage et nytt skriftspråk basert på de norske dialektene, dette ble kalt nynorsk. Det ble til at hver kommune fikk bestemme om de ville ha bokmål eller nynorsk som hovedmål. Ivar Aasen begynte derfor å lage den første nynorske ordboken. I denne artikkelen skal jeg se nærmere på hvordan det norske språket har utviklet seg siden den gang.

To målformer

I et land med så få innbyggere som Norge, er det veldig spesielt med to skriftspråk, eller målformer. I de fleste andre land er det bare et skriftspråk. I Norge har vi som sagt to skriftspråk, nynorsk og bokmål, men i dag er det bare noen få som fortsatt har nynorsk som hovedmål. Mange vil at vi skal kvitte oss med nynorsken, spesielt ungdommer. Nesten all kommunikasjon i Norge i dag er på bokmål. Mange elever kommer ikke til å få bruk for nynorsk senere, og mener det er bortkastet tid. I tillegg til dette ødelegger det gjennomsnittskaracteren til mange elever på videregående skole. I 2010 var andelen av stryk i nynorsk på 14,3 prosent og 34,4 prosent fikk karakteren 2 i VG3 (tall fra aftenposten 03.09.10). Dette viser hvor lite interesse det er for nynorsk blant norsk ungdom. I motsetning til dette er det også mange som mener vi bør bevare det norske, og at nynorsk er en viktig del av historien vår. Merethe Dahl Thauland skriver for aftenposten at i de fleste norske dialekter finner vi flere likheter med nynorsk enn bokmål, dette viser at kanskje nynorsk egentlig er det skriftspråket alle i Norge burde bruke. Et annet poeng er at mange mener at nynorsk er et vakkert språk som passer bra til dikt, sanger ol. Diskusjonen om nynorsk og bokmål er det ikke noe endelig svar på, men en mulig løsning kan være å gjøre nynorsk til et frivillig sidemål istedenfor et obligatorisk fag.

Påvirkning fra engelsk

På 1960- og 70-tallet begynte det norske språk å bli påvirket av engelsk. Etterhvert som folk fikk mer kontakt med resten av verden, ble flere engelske ord brukt i norsk dagligtale. For eksempel bacon og stress er engelske ord som har blitt brukt mye i det norske språket. Disse ordene kalles lånord. Definisjon av lånord: ord som er tatt opp fra et fremmed språk (Kontekst 8-10, Gyldendal). Allerede i vikingtiden eksporterte Norge lånord til engelsk. For eksempel ordene window og sister, kommer fra de norrøne ordene vindauga og systir. Det er fortsatt mange engelske ord som blir mer vanlige å bruke på norsk. Om 50 år vil vi kanskje snakke det samme språket her i Norge som i England eller andre land.

Påvirkning fra andre språk

I nyere tid har det norske språket også blitt påvirket mye av andre språk. Vi har mange lånord fra andre land enn England. Ordet "kø" skrives egentlig "queue" og er fransk, dette ordet har blitt endret litt for at det skal bli mer norsk. At Norge er et flerkulturelt samfunn fører til at språket endres. Mange av innvandrerne som kommer til Norge påvirker språket ved å bruke ord fra deres eget språk. Dette ser vi spesielt blant ungdom. I miljøer med mange innvandrere brukes ofte ord som *wollah* (arabisk for jeg lover). Et annet eksempel på at språket påvirkes er mat. Tidligere var det ingen som sa sushi, kebab eller tapas. Dette er matretter som har kommet til Norge fra andre land og som har gitt nye ord til det norske språk. Språket vil sannsynligvis bli påvirket mer etterhvert som det kommer flere innvandrere til Norge.

Data- og SMS-språk

Språket påvirkes også mye av at teknologien utvikles. Data og SMS har gjort at folk bruker mye forkortelser i språket. Dette er også noe vi ser mest blant ungdom. Data- og SMS-språket skal være så kort og raskt som mulig. Et eksempel på en forkortelse som er mye brukt er BRB (be right back). Dette skriver mange istedenfor å skrive: "jeg kommer snart tilbake". Det er jo forståelig at det er greit å kunne bruke tre bokstaver istedenfor fire ord. Det har også blitt utviklet et språk i spillverdenen, det kalles "LEET speak". Dette språket går ut på at bokstaver byttes ut med tall, så "leet" skrives 1337. Jeg skal ikke gå mer inn på hvordan hele alfabetet er, men noen eksempler på hvordan bokstavene blir byttet ut er at A blir til 4 og E blir 3. Andre medier er også med på å påvirke oss. Mange programmer på TV er på engelsk, og små barn kan lære noen engelske ord og uttrykk bare av å se på, uten å tenke noe mer på det.

oppg. B

Det norske språket har utviklet seg mye og kommer til å gjøre det videre i framtiden. Dette kan virke positivt og negativt. Noen mener vi ikke må bli for mye påvirket av andre språk, mens noen mener det er bra fordi det gjør det lettere å kommunisere med folk i andre land om språkene blir likere. Vi ser også at nynorsk forsvinner mer og mer, og at mange vil gjøre det til et frivillig sidemål. I tillegg blir språket påvirket av teknologien. Ungdom blir påvirket mest i språket sitt, og det gjør at det blir store forskjeller i hvordan man snakker. Ungdom snakker helt ulikt i dag enn det foreldrene og besteforeldrene deres gjorde da de var unge. Som en konklusjon vil jeg si at språket har endret seg mye siden 1814, og det vil det fortsette å gjøre. Kanskje snakker alle det samme språket om 100 eller 500 år. Det vet ingen, men vi vet at språket ikke vil bli det samme som det var i 1814.

Kilder: Kontekst 8-10, Gyldendal Undervisning

Forberedelsesmaterieell

<http://www.daria.no/skole/?tekst=3892> (Daria.no)

Norsk språkhistorie (snl.no)

Vil vi alle bli amerikanere?

Det norske språket forandrer seg stadig. Det blir ofte påvirket av ungdomsspråk, slang og andre språk. Hvis vi skal klare å bevare språket er det viktig at vi klarer å ta vare på det som er vårt – nynorsken.

I denne debattartikkelen skal jeg derfor se nærmere på hvorfor Norge trenger et obligatorisk sidemål. Hvordan påvirker globaliseringen språket vårt, og hva ville skjedd hvis nynorsken ble kuttet ut for godt?

Flertallet av Norges befolkning har bokmål som hovedmål, kun 13 % bruker nynorsk regelmessig som skriftspråk. Selv om de er i mindretall, er det likevel så mange som 500 000 personer og 81 000 elever som bruker nynorsk regelmessig.

Nynorsk mest norsk?

De fleste som argumenter for å beholde nynorsk som fag i skolen, legger mye vekt på den norske historien. Språkhistorien viser at nynorsken er basert på en innsamling av dialekter, mens bokmål er en modernisert form for dansk. Det er viktig at vi som bor i et land som Norge er stolte av å være nordmenn, og tør å ta vare på våre tradisjoner og kulturer. Språket er dessuten i kontinuerlig forandring. I følge Språkrådet går utviklingen i retning av at bokmål og nynorsk nærmer seg hverandre. Et eksempel på dette er mer bruk av a-ender på bokmål. Dersom disse målformene stadig blir mer like, er det da nødvendig å ha to skriftspråk i et lite land som Norge?

Krav til nynorsk i det offentlige

Det er faktisk slik at enkelte jobber i Norge krever at en har hatt nynorsk som fag på skolen, spesielt innen offentlig sektor. Dette skyldes at offentlige etater er forpliktet til å gi all informasjon på begge målformene. I tillegg har alle krav på å få svar på henvendelser på sitt eget skriftspråk. En 14-åring vil nok ikke tenke at å velge bort nynorsk kan medføre at han eller hun ikke får jobb i offentlig sektor senere i livet.

Norske forlag er forpliktet til å utgi skolebøkene på både nynorsk og bokmål, dette får de støtte til. Alt i alt fører dette til store, offentlige utgifter som eventuelt kunne vært brukt på andre områder.

Mer tid på fremmedspråk

Viktig er det også å nevne at det er flere og flere norske ungdommer som velger å studere i utlandet. En undersøkelse gjort av SSB viser at 6,3 % av alle norske studenter var utenlandsstudenter i 2002. Dette er tallet har økt de siste årene. I forlengelsen av dette, er det mange elever som ønsker nynorsk fjernet som et obligatoriskfag fra norsk grunnskole og heller bruke disse timene på engelsk eller andre fremmedspråk. Om elevene ville brukt disse timene til å pugge gloser er usikkert og vanskelig å måle.

Bedre i bokmål

Andreas Strandskog, formann i Oslo Unge Høyre, mener at fjerning av nynorsk i skolen vil resultere i mer positive elever, en enklere jobb for lærerne og et mer positivt syn på nynorsken. - *Elevene ble bedre i hovedmålet når de slapp skriftlig eksamen i sidemålet*, uttalte han tidligere i år etter at Oslo Unge Høyre gjennomførte et prøveprosjekt våren 2009. Et annet resultat de viste til var *mer positivitet til nynorskfaget*. Noregs mållag mener derimot at dette kun skyldes at ungdommene bare var glade for å slippe en eksamen.

Om fjerning av sidemål vil innebære bedre resultater i hovedmålformen, kan også diskuteres mener Mållaget. Mange lærere hevder at elevene ikke automatisk vil bruke tilsvarende mer tid på bokmål som de brukte på nynorsk.

I 2010 var det hele 34,4 % som fikk karakteren 2 i nynorsk i vg3, og andelen stryk var på 14,3%. Til sammen utgjør det nesten halvparten. Merethe Dahl Thauland mener dette bare var på grunn av holdningene som er til nynorsk blant ungdommer. - *De fleste gidder ikke engang å prøve, de bare klager over at nynorskkarakteren ødelegger vitnemålet*, skrev Thauland til aftenposten. Dessuten kan undervisning i begge målformer totalt sett påvirke hverandre positivt. Dess jo mer litteratur man leser (både bokmål og nynorsk), dess bedre blir man på litteraturanalyse. Jo bedre man blir totalt sett i norsk, jo lettere har man for å lære andre lesebaserte fag som samfunnsfag og RLE.

Globalisering = Amerikanisering?

Sist, men ikke minst er det viktig å tenke på at et språk som engelsk blir mer og mer utbredt i verden. Internett, filmer, spill og musikk gjør det enklere å lære for alle. Både språk og ungdomskultur sprer seg mye raskere enn tidligere, noe som gjør at ungdommer i verden blir mer like. De liker den samme musikken, de samme klærne, de spiser på McDonalds og bruker

de samme engelske uttrykkene som bitch, lol og awesome. Globalisering gjennom nye medier har først og fremst spredt amerikansk kultur, siden det er de som produserer mest innen underholdningsindustrien.

Konklusjon

Som jeg har vist, er det gode argumenter for å kutte ut nynorsk som sidemål. Det at å ha et sidemål gir mange utgifter er et godt argument jeg kan si meg enig i, men man må regne med å investere noe dersom man ønsker å beholde tradisjon og kultur. Mange av de andre argumentene er basert på en enkel undersøkelse der resultatet kan diskuteres.

Det aller viktigste synes jeg er at det bare er vi her i Norge som har nynorsken, den er unik. Hvis vi ønsker å beholde norsk kultur, blir det å fjerne nynorsken et skritt i feil retning. Språket er en viktig del av kulturen. Dersom færre kan nynorsk og flere og flere engelske ord blir vanlige å bruke på bokmål, blir vi fort enda mer amerikaniserte enn det vi allerede er i dag. Vil vi egentlig det? Det tror ikke jeg! Jeg synes det derfor er viktig at vi holder fast ved det som er vårt, slik at vi om hundre år enda kan ha et språk og en kultur som er bygd opp av norske tradisjoner.

Kilder:

<http://www.nm.no/tekst.cfm?id=3355>

<http://www.nrk.no/nyheter/kultur/3406987.html>

<http://no.wikipedia.org/wiki/Nynorsk>

<http://www.ssb.no> – søkeord: antall studenter i utlandet

<http://www.aftenposten.no/meninger/sid/article3833567.ece>

<http://dittoslo.no/nyheter/nynorsk-bor-bli-valfritt-for-alle-mener-hoyre-1.6279322>

Intervjuguide

Om skriveprosessen

1. Hvordan synes du skrivingen gikk?
2. Kan du si noe om hvordan det var å skrive mens du hadde kameraet, uventet mus og tastatur?
3. a) På hvilken måte planlegger du skrivingen din når du åpner Word?
4. b) Og Kan du forklare hva du tenkte du skulle få til da?
5. Kan du forklare meg hvordan du redigerte teksten når du skrev? Større endringer eller flyttet rundt avsnitt?
6. Rakk du å lese igjennom før du leverte? Hjelper dette deg, på hvilken måte?

Forberedelse

7. På hvilken måte hadde du forberedt deg noe hjemme?
8. Hadde du med noen skriftlige kilder? Hvilke?
9. Hadde du tenkt på de ulike avsnittene før du begynte å skrive?
10. Hva tenkte du på når du skrev overskriften?
11. Hadde du tenkt inn avsnitt før du begynte å skrive?
12. Kladdet du? Hvordan kladder du? Hva tenker du om det å kladder?

Oppbygging av oppgaven

13. Hva tenkte du på når du skrev overskriften?
14. Når og hvordan tenker du når du skriver ingressen?
15. Kan du forklare hva du ønsket å få fram med denne innledningen?
16. Hva med hoveddelen din? Bare begynner du å skrive, hvordan blir avsnittene til? Hvor nøye hadde du planlagt avsnittene?
17. Hva med avslutningen din?
18. Noe mer du vil si om oppbygging og komposisjon?

Språk og innhold

19. Språket, det faglige språket. Hvordan tenker du for å få til det?
20. Hva gjør du for å finne ulike argumenter for og i mot en sak?
21. Tenker du noe på oppbyggingen av disse argumentene? Tema og kommentarsetninger?
22. Har du noe fokus på mottakerbevissthet?
23. Tegnsetting og rettskriving. Når lærte du det, bruker du mye fokus på det mens du skriver. Hvordan lærte du det?
24. Hva tenker du for å få til rettskriving og grammatikk?

Lese- og skrivevaner

25. Leser du mye på fritiden? Hva da?
26. Skriver du mye på fritiden. Hva da? Hvordan da? Blogg og chat som skiving, for eksempel)
27. Lærte du noe av det vi har snakket om nå på barneskolen. Jobbet dere noe med argumenterende tekster eller fagartikkel der?
28. Er det noe mer du vil si, noe du tenker på mens du skriver eller før som vi ikke har snakket om nå?

Jeg burde oppsummere samtalen med egne ord og høre om dette er riktig oppfattet av meg angående denne skriveprosessen. Evt. Stille første spørsmål på nytt. Hvis det er noen spørsmål jeg synes er særlig viktige burde jeg stille de på nytt. Evt. Store endringer underveis

VEDLEGG 6



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Therese Nerheim Hopfenbeck
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 07.10.2011

Vår ref: 27920 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27920	<i>Strategibruke hos sterke skrivere på 10.trinn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Therese Nerheim Hopfenbeck</i>
Student	<i>Maren Kaarby</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maren Kaarby, Frysjaeveien 3, 0883 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

